

~~Edge~~
~~71~~

Monatshefte für deutschen Unterricht

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Schriftleitung:

Max Griebisch,
Seminaradministrator.

B. A. Abrams,
Hilfssuperintendent
der öffentlichen Schulen, Milwaukee.

Oscar Burckhardt, John Eiselmeier, Paul Gerisch,
Seminarlehrer.

Leiter der Abteilung für das höhere Schulwesen:

Prof. Dr. E. C. Roedder,
Staatsuniversität Wisconsin.

Fünfter Jahrgang.

Dezember 1903

bis

Dezember 1904

Verlag:

National German-American Teachers' Seminary,
558 to 568 Broadway, Milwaukee, Wis.

399258
8.1.42

PF

3003

M6

v.5

Der Jahrgang der Pädagogischen Monatshefte beginnt im Januar und besteht aus 10 Heften, welche regelmässig in den ersten Tagen eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) erscheinen.

Der Abonnementspreis beträgt \$1.50 pro Jahr, im voraus zahlbar.

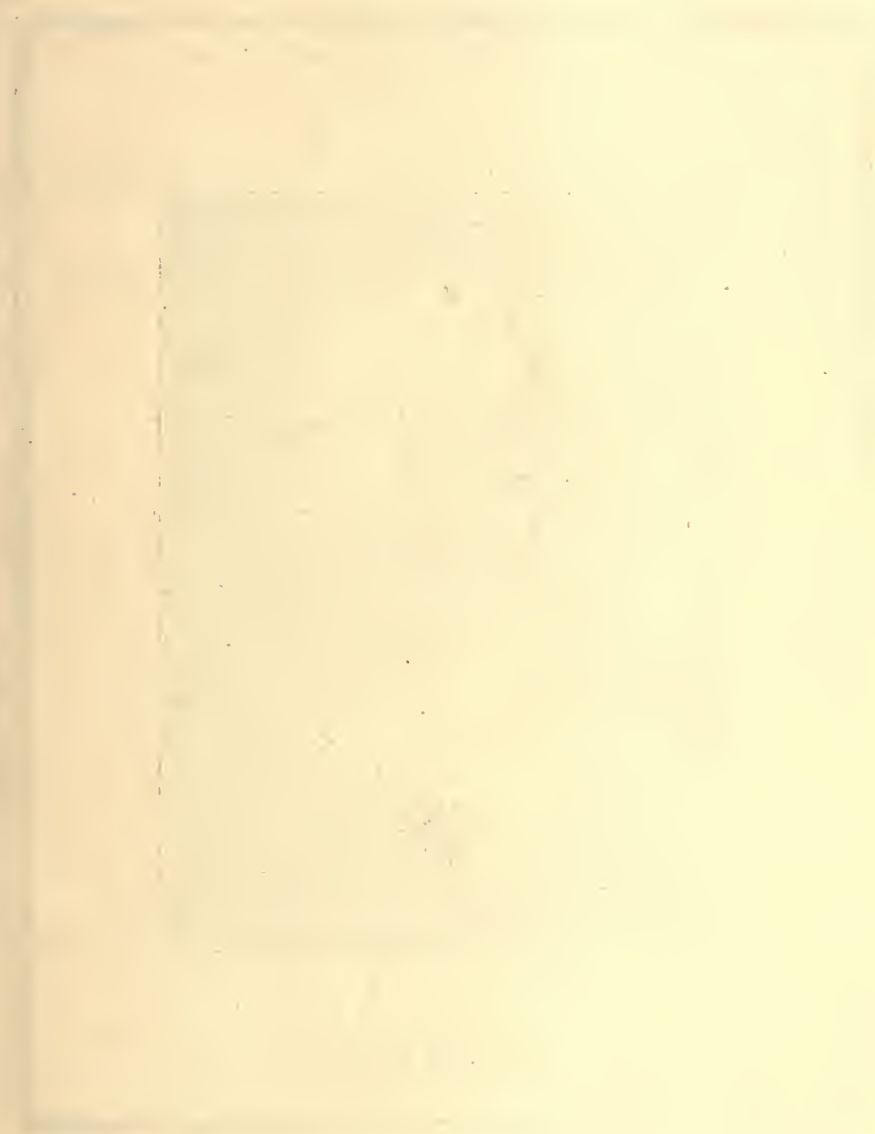
Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: Nat. German-American Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis., richten.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D., 412 Lake St., Madison, Wis.;

sämtliche Korrespondenzen und Mitteilungen, sowie Beiträge, die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und zu besprechende Bücher an Max Griebisch, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.) zu senden.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am 20. des vorhergehenden Monates in den Händen der Redaktion sein.

160.





Emil Dapprich

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang V.

Dezember 1903.

Heft I.

Emil Dapprich †.

Offiziell.

An die Mitglieder des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Unsere erste amtliche Kundgebung wird durch ein trauriges Ereignis veranlasst. Es ist unsere schmerzliche Pflicht, der deutschamerikanischen Lehrerschaft Mitteilung zu machen von dem unersetzlichen Verluste, den der Lehrerbund durch das Dahinscheiden eines seiner treuesten, fähigsten und geachtetsten Mitglieder erlitten hat. Am fünf- und zwanzigsten November wurde Seminardirektor Emil Dapprich nach langem Leiden durch den Tod von dem Felde seiner segensreichen Tätigkeit abberufen.

Fünfzehn Jahre stand unser verblichener Freund an der Spitze des vor einem Vierteljahrhundert durch den Lehrerbund ins Leben gerufenen Lehrerseminars. In diesem einzigen Manne stirbt uns ein ganzes Heer. Schwer trifft der Tod die wenigen Alten, an deren Seite er ein Menschenalter hindurch für die ihnen und ihm teuren Ideale kämpfte; mit gleicher Wucht trifft er die strebsamen Jungen, denen er voranleuchtete als Muster aller Tugenden, die den wahren Erzieher schmücken.

Nur zweimal fehlte er auf den Jahresversammlungen des Lehrerbundes: während unserer Tagung in Newark im Jahre 1904, als es galt, die Interessen des Lehrerseminars auf der Tagsatzung des Turnerbundes zu vertreten; und in diesem Jahre gedachten wir in Erie des abwesenden Freundes, der in der alten Heimat Stärkung und Heilung suchte. Wie werden wir ihn vermissen! Er war die Seele unserer Versammlungen durch die Macht seiner Persönlichkeit, durch die zündende

Kraft seiner Rede, durch seine Hoffnungsfreudigkeit, vor deren Licht und Wärme unser Zagen und Bangen, unser Fürchten und Zögern wie dünne Nebelschleier zerflossen. Nichts Kleinliches und Gehässiges wagte sich in seine Nähe, kein Ränkespiel konnte seinem freien Blicke, seinem graden Wort widerstehen. Einigkeit und kräftiges, treues Zusammenstehen zur Wahrung und Pflege alles dessen, was der deutsch-amerikanischen Lehrerschaft teuer ist, war der Grundton aller seiner Reden und Ermahnungen. Des Kindes sonnige Heiterkeit, des Jünglings froher Wagemut, die Kraft und Schaffensfreudigkeit des Mannes und die abgeklärte Lebensanschauung des Weisen vereinigten sich in seinem Wesen zu einem harmonischen Ganzen. Der Deutschamerikanische Lehrerbund wird sein Andenken heilig bewahren. Unser schönster Dank für das, was er für uns getan, sei, ihm nachzueifern, unser bestes Können und Wollen in den Dienst der Ziele zu stellen, die unser verstorbener Freund anstrebte, — selbstlos hingebend und treu zu sein, wie er.

Für den Vorstand des Nationalen deutscham. Lehrerbundes:

Bernard A. Abrams, Präs.

So haben wir ihn denn zur Ruhe gebettet; und uns bleibt von Emil Dapprich nichts als ein Häuflein Asche, welches auch bald zur Mutter Erde zurückgekehrt sein wird. Vor unserm Geiste aber steht der Verstorbene mit seinem klaren und treuen Auge, wie wir ihn im Schulzimmer, in unsern Versammlungen, im Kreise von Kollegen, wo er sich immer am wohlsten fühlte, sahen; wir lauschen seinen begeisternden Worten, erheben uns an seiner kraftvollen und doch von Herzensgüte überströmenden Persönlichkeit. Nun er von uns gegangen, sollte all das, was er uns war, mit vernichtet sein?

In seinen letztwilligen Verordnungen hat der Verstorbene ganz im Einklang mit seinem bescheidenen Sinne sich verboten, dass ein Monument an seinem Grabe errichtet werde. Nun, für ihn bedarf es keines Denkmals von Stein oder Erz. Sein Monument hat er sich selbst in den Herzen und dem Geiste seiner Schüler und aller, die um ihn sein durften, errichtet. Das, was er gewollt und erstrebt hat, es hat in ihnen Wurzeln gefasst und — bewusst oder unbewusst — es spricht aus ihnen und wird weitergetragen. „Es wird die Spur von seinen Erdentagen nicht in Äonen untergehen“, dies ist die Zuversicht jedes ernst Strebenden, es ist vornehmlich aber die grosse Genugtuung des wahren Lehrers.

Einfach und schlicht ist der Lebenslauf unseres lieben Verstorbenen. Emil Dapprich wurde zu Emmerichenhain in Hessen-Nassau am 20. August des Jahres 1842 geboren. Es drängte ihn, Lehrer zu werden, und so trat er fast gegen den Willen seiner Eltern in das Lehrerseminar

zu Usingen ein. Nach Absolvierung desselben erhielt er eine Anstellung in seinem engeren Vaterland, das seiner Tatkräft und seiner fortschrittlichen Gesinnung jedoch bald zu enge Grenzen zog, so dass er sich zur Auswanderung nach Amerika entschloss. Im Jahre 1865 landete er in Baltimore und fand bald eine ihm zusagende Tätigkeit an der zu jener Zeit in hoher Blüte stehenden Scheibschens Privatschule. Vom Beginn seiner Wirksamkeit in diesem Lande, seiner neuen Heimat, sehen wir ihm regen Anteil an allem nehmen, was die Schule im allgemeinen, den deutschen Unterricht und den Lehrerstand im besonderen anging. In die ersten Jahre seiner Tätigkeit, in das Jahr 1870, fällt die Gründung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes; dass er sich diesem anschloss und bei der aus dessen Anregung heraus ersprossenen Gründung des hiesigen Lehrerseminars regen Anteil nahm, war bei seiner Begeisterung für alles, das die Schule zu heben bestimmt war, selbstverständlich. Dachte er wohl damals daran, dass er einst berufen sein würde, in die Geschicke dieser Anstalt einzugreifen?

Nach zehnjähriger Tätigkeit in Baltimore folgte Dapprich einem Rufe nach Belleville, im Staate Illinois. Hier erweiterte sich sein Arbeitsfeld mehr und mehr. Als Lehrer der Naturwissenschaft an der dortigen Hochschule begann er seine Wirksamkeit, bald erhielt er die Stellung als Schulsuperintendent des St. Clair County, und als sein Freund Heinrich Raab, durch dessen Veranlassung er nach Belleville berufen wurde, in das Amt des Staatsschulsuperintendenten von Illinois gewählt worden war, wurde ihm auch die dadurch vakant gewordene Stellung des Superintendents des öffentlichen Schulwesens von Belleville übertragen. Ein arbeitsreiches, aber auch arbeitsfreudiges Leben, gewürzt durch den anregenden Verkehr mit gleichgesinnten Kollegen, entfaltete sich hier. Da traf ihn ein harter Schlag; seine Gattin, die Mutter seiner fünf Kinder, wurde ihm durch den Tod entrissen. Wie schwer ihm dieser Schlag gewesen sein muss, wird nur der ermessen, der das tiefe Gemüt unseres teuren Toten kannte. Er hatte sein Heimatsgefühl in Belleville verloren, und er sehnte sich zurück nach dem ersten Platz seiner Tätigkeit, nach Baltimore. Schon rüstete er sich zur Übersiedelung, als seine Berufung zum Direktor der Deutsch-Englischen Akademie und des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars erfolgte. Seit dem Jahre 1888 war er hier tätig. Was er diesen Anstalten war, das abzuschätzen und zu würdigen, dazu stehen wir seiner Periode noch zu nahe. Seine Tätigkeit bezeichnete eine neue Ära; das, was Dapprich gedacht und gewollt, war das Werk eines Genies und vermag von uns Alltagsmenschen nur in Bruchstücken erfasst zu werden, und erst die Folgezeit wird sein Wirken im rechten Lichte erstrahlen lassen. — Im Jahre 1892 vermählte sich der Hingeschiedene zum zweiten Male und gewann in seiner nun mit ihren zwei Kindern trauernden Gattin eine Le-

bensgefährtin, die mit unsäglichlicher Treue an ihm hing und für sein Wohl besorgt war. — Die Leidensgeschichte der letzten Monate steht uns nur allzu frisch im Gedächtnis. Weder die Reise in seine alte Heimat, noch die Kunst des Arztes, noch die aufopfernde Pflege seiner Gattin vermochten dem Übel, das ihn ergriffen, Einhalt zu tun. Unerbittlich schritt es vorwärts, bis sein Körper demselben erlag.

„Er war ein Lehrer“ — das waren die Worte, die einst der edle Domherr von Rochow seinem Lehrer Bruns auf den Grabstein setzte und damit das höchste Lob bezeichnen wollte, welches er seinem Freunde und Mitarbeiter geben konnte. Und, wenn jemals wieder, so gelten diese Worte unserem lieben Toten. Ein Lehrer wollte er sein und war er, im vollsten Sinne des Wortes, nicht ein Mietling, der seine Tagesarbeit für einen gewissen Lohn verrichtet, der mit dem Schulstaub auch die Gedanken an seinen Beruf von sich abschüttelt, der im Sinne unserer auf das Materielle nur allzusehr gerichteten Zeit seine Pflicht zu erfüllen glaubt, wenn er den Schülern ein gewisses Quantum von Kenntnissen übermittelt. Nein, unser Dapprich war ein anderer — ihn trieb die Liebe zu seinem Beruf, die Liebe, welche ihm aus der Liebe zur Menschheit erwuchs, aus seinem Glauben an dieselbe, aus der festen Hoffnung auf ihre Fortentwicklung und Veredlung. Diesem Ziele nachstrebend, die Menschheit zu heben, leeren Schein und Trug, Hohlheit und Unwissenheit aus der Welt zu bannen, der Wahrheit und Gerechtigkeit zum Siege zu verhelfen, war Dapprich Lehrer. In seinen ihm anvertrauten Zöglingen den Sinn für alles Reine, Edle, Gute, Schöne und Wahre zu erwecken, war seine Lebensaufgabe. Dürfen wir uns wundern, dass er da mit Leib und Seele Schulmeister war? Nirgends war ihm wohler als in seiner beruflichen Tätigkeit. Wer ihn bei seinen Kindern im Schulzimmer sah, wurde mit ihm erhoben. Da leuchtete sein Auge von Begeisterung, da leuchteten ihm die Blicke der Schüler entgegen — da vergass er alles um sich. Mehr als einmal vernahm Schreiber dieses aus seinem Munde die Versicherung, dass die Schulstunden die glücklichsten Stunden des Tages seien. Und mit welchem Vertrauen kamen ihm die Kleinen und Kleinsten, wie die Grossen entgegen. Allen wandte er seine Teilnahme zu. Kein Anliegen war zu klein, dass ihm Dapprich nicht ein williges Ohr schenkte, und kein Wunsch war zu gross, als dass er nicht versucht hätte, nach seinen Kräften zur Erfüllung desselben beizutragen. Für alle hatte er eine hülfreiche Hand, für alle sorgte er, sich selber darüber vergessend. „Alles für Andere, nichts für sich selbst,“ — diese Worte, welche dem Vorbilde aller Lehrer, Pestalozzi, gewidmet wurden, sie finden für Dapprich gleiche Berechtigung. Die Sorge für die ihm anvertrauten Anstalten, Gedanken an die Schularbeit beschäftigten ihn, auch als ihn das unheilvolle Leiden niederwarf, bis sein Geist in die Nacht eintrat, aus der es kein Erwachen mehr gibt. Ja,

er war ein Lehrer; und mit frohem Sinn trug er das Los eines solchen. Wer es ergreift, muss vieles hinter sich lassen, was die Welt für erstrebenswert hält, und seine Befriedigung in seiner eigenen Brust suchen. Dapprich fand sie und war glücklich.

Wie Dapprich als Lehrer war, war er auch als Mann. Die grossen Eigenschaften, welche ihn in seinem Berufe erhoben, sie bekundeten sich in gleicher Weise in allen Lagen seines Lebens. Seine Freunde hatten keinen treueren Freund, seine ihm unterstellten Lehrer und Lehrerinnen keinen wohlmeinenderen Vorgesetzten als ihn; wer Rat und Unterstützung suchte, durfte auf ihn rechnen; wo er konnte, trug er die Lasten anderer und nahm deren Arbeit auf sich; das, was ihn bedrückte, verbarg er in seiner eigenen Brust und machte es mit sich selbst ab, wie schwer es ihm auch oft geworden sein mag, nur um andere nicht zu betrüben; nie kam ein Wort der Klage über seine Lippen, — so blieb er sich selbst treu bis zum letzten Atemzuge.

Mit seiner Liebe und Aufopferungsfähigkeit verband sich eine seltene Einfachheit und Bescheidenheit, die ihm nicht gestattete, seine zahlreichen Geistesgaben, sein grosses Wissen, seine glänzende Beredsamkeit, sein überzeugende Kraft der Beweisführung, seine anregende Unterhaltungsgabe — Vorzüge, von denen jeder einzelne einen anderen zum bedeutenden Manne gestempelt hätte, — für seinen eigenen Vorteil zu verwerten; alles stellte er in den Dienst der einen grossen Sache, welche sein Leben erfüllte.

Am Samstag, 28. November, bestatteten wir den Verstorbenen von der Stätte seiner Wirksamkeit, dem Seminargebäude, aus, und zwar fand die Leichenfeier in der Turnhalle des Turnlehrerseminars statt. Die Halle vermochte kaum die Menge der Freunde und Schüler, die dem Hingeschiedenen die letzte Ehre erweisen wollten, zu fassen. Von nah und fern waren die prächtigsten Blumenspenden eingetroffen, so dass der Sarg unter denselben vollständig begraben war. Es sprachen bei der Feier der Präsident des Lehrerseminars, Dr. Louis Frank, der Superintendent des öffentlichen Schulwesens von Milwaukee, H. O. R. Siefert; der Präsident des Vereins deutscher Lehrer von Milwaukee, Phil. Lucas; Theo. Stempfel von Indianapolis als Vertreter des Nordamerikanischen Turnerbundes, und Schreiber dieser Zeilen; dieser hielt dem Verstorbenen auf dessen in seinen letzten Tagen ausgesprochenen Wunsch die Gedächtnisrede, welche teilweise auch diesem Nachrufe zu Grunde liegt.

M. G.

IN MEMORIAM.

Es wird winterlich einsam um uns. Einer nach dem anderen treten die alten Freunde und Genossen, die mit uns für das Wohl der durch uns vertretenen Anstalten gewirkt und gestritten haben, aus der Reihe und folgen dem Winke des Allbezwingers Tod. Rosenstengel, Raab und Weick, Boppe und Preusser, Frankfurth und Kühn — sie alle haben des Lebens Last und Leid abgestreift, um nach jenen Gefilden zu fliehen, von wannen keiner wiederkehrt.

Und heute tritt die schmerzlich traurige Pflicht an uns heran, uns vorzubereiten für den letzten Abschied von einem der besten, treuesten und edelsten Männer, deren Namen und Wirken aufs engste mit der Geschichte des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars und der Deutsch-Englischen Akademie verflochten sind.

„Alles für andere, nichts für sich selbst“ — lautet die Inschrift auf dem Steine, der die letzte Ruhestätte des edlen Schweizers bezeichnet, der die Erziehung des Menschengeschlechts in neue Bahnen gelenkt hat. Wie trefflich schildern diese schönen Worte das Wesen und Wirken unseres dahingeshiedenen edlen Freundes, seinen selbstlosen und treuen Charakter, seine Begeisterung, die kein Hindernis kannte, seinen Feuereifer im Dienste des Wahren und Guten, seine Bereitwilligkeit zu helfen und zu trösten, seine Liebe für seinen Beruf, den er höher schätzte als Titel und Gold und Ruhm!

Seine Schüler verehrten und liebten ihn wie einen Vater, seinen Mitarbeitern leuchtete er voran als Muster treuester, hingebender Pflichterfüllung, die deutschamerikanische Lehrerschaft sah in ihm die Zierde ihres Standes. Wer ihn kannte, musste ihn lieben, den Mann mit dem kindlich frohen Gemüte und dem klaren Blicke des Denkers. Niemand konnte sich dem Zauber seiner Persönlichkeit entziehen.

Sein Tagewerk ist vollendet; sein Andenken wird nicht erlöschen, die Spuren seiner segensreichen Tätigkeit werden sich nicht verwischen, denn:

„Wer den Besten seiner Zeit genug getan,
Der hat gelebt für alle Zeiten!“

Die Vertreter der beiden Lehranstalten, deren langjähriger Leiter der Verstorbene war, beschliessen:

- 1) Vorstehenden Ausdruck ihrer Trauer und Anerkennung durch die Presse zu veröffentlichen;
- 2) die trauernde Wittve und die trauernden Kinder und Verwandten der innigsten Teilnahme zu versichern;
- 3) sich in corpore an der Totenfeier und dem Begräbnisse zu beteiligen.

Carl Penshorn,
John W. Suetterle,
Bernard A. Abrams.

Der Tod Emil Dapprichs hat die Lehrer des Deutschamerikanischen Lehrerseminars und der Deutsch-Englischen Akademie mit tiefer Trauer erfüllt.

Sie verlieren in dem edlen Manne, den ein vorzeitiger Tod an der Schwelle des Greisenalters dahingerafft hat, ihren berufensten Führer. Von

seiner Begeisterung mitgerissen, von dem reinen Feuer, welches sein ganzes Leben erhellt, durchglüht, durften sie mitbauen an dem grossen Werke, das ihn überdauern und seinen Namen einer dankbaren Nachwelt überliefern wird.

Sie verlieren in Emil Dapprich den warmempfindenden Freund, der, jedes Eigeninteresse vergessend, alle Schranken zwischen Vorgesetzten und Untergebenen aufhebend, seinen Lehrern stets mit treuem Trost und herzlicher Aufmunterung zur Seite stand; der, wie ein hoher Patriarch, es verstanden hat, aus Lehrern und Schülern eine grosse Familie zu gestalten.

Sie besitzen aber — und das kann ihnen auch der Tod nicht rauben — für alle ihre bleibenden Erdentage in ihm das Vorbild eines wahren Lehrers und Volkserziehers, der jederzeit seinen Beruf für den erhabensten ansah und diese Anschauung allen, die unter ihm wirkten und lernten, mitteilte.

Es sei hiermit beschlossen, den Gefühlen der Trauer und der Dankbarkeit, welche an dem Grabe des Dahingeshiedenen seine Lehrerschar niederbeugt und wieder erhebt, durch diese Zeilen öffentlichen Ausdruck zu verleihen, und eine Abschrift derselben den Hinterbliebenen zu übermitteln.

Das Lehrerkollegium des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars und der Deutsch-Englischen Akademie.

„Der Vorort des Turnerbundes spricht dem Vorstände des Lehrerseminars sein herzlichstes Beileid aus zu dem schweren Verluste, welcher diese Anstalt durch das Hinscheiden seines für eine rationelle Jugenderziehung begeisterten Direktors Emil Dapprich betroffen. Der Turnerbund beklagt in ihm den Verlust eines charakterfesten, fortschrittlich gesinnten Mitglieds, eines treuen und aufrichtigen Freundes, der sich um die Hebung des Turnlehrerseminars grosse Verdienste erworben hat.“

Hermann Lieber.

Durch den Hingang von Emil Dapprich hat das Deutschtum der Ver. Staaten einen herben Verlust erlitten. Die deutschamerikanische Schule, dieser wichtigste Faktor zur dauernden Erhaltung der deutschen Sprache, deutschen Denkens und deutschen Gemütes, hat einen ihrer begabtesten, hingebendsten Leiter verloren; die Jugend einen geborenen Lehrer und Erzieher; die menschliche Gesellschaft einen guten und edlen Menschen.

Der Vorstand des Deutschamerikanischen Nationalbundes, seinem tiefen Bedauern über das Ableben eines so wackeren Mannes Ausdruck gebend, glaubt, dass sein Andenken nicht besser geehrt werden kann, als durch Hochhaltung der idealen und erzieherischen Bestrebungen, denen der Dahingeshiedene seines Lebens Kraft, sein ganzes Wissen und Können gewidmet hat.

Adolph Timm,

Bundessekretär des Deutschamerikanischen Nationalbundes.

Erwartung der Weihnacht.

Von O. Ernst.

Noch eine Nacht — und aus den Lüften
Herniederströmt das gold'ne Licht
Der wundersamen Weihnachtsfreude,
Verklärend jedes Angesicht.
Und wieder klingt die alte Sage:
Wie einst die Lieb' geboren ward,
Die unbegrenzte Menschenliebe
In einem Kindlein hold und zart.

Nun zieht ein süß erschauernd Ahnen
Durch Höh'n und Tiefen, Flur und Feld.
Nun deckt geheimnisvoll ein Schleier
Des träuten Heimes kleine Welt.
Dahinter strahlt's und lacht's und flimmert's
Und ist der süßen Rätsel voll,
Durch alle Räume weht ein Odem
Der Freude, die da kommen soll.

Und draussen nicken Bäum' und Büsche
So leis' in winterklarer Luft:
Die Kunde kommt, dass neues Leben
Sich wieder regt in tiefer Gruft.
Es knarrt die Eiche vor dem Fenster,
Sie träumt von langer Zeiten Lauf;
Da steigt wohl auch ein froh Erinnern
In ihre Krone still hinauf.

O weilt, ihr jugendschönen Stunden,
Verweile du, der Hoffnung Glück!
Vermöcht ich's nur: mit allen Kräften
Der Seele hielt ich dich zurück.
Ihr süßen Träume des Erwartens,
Der Wunder und Gesichte voll,
Ihr seid noch schöner als der Jubel,
Die Freude, die da kommen soll.

Ist der deutsche Wortschatz grösser als der englische?

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von H. C. G. von Jagemann, Harvard University, Cambridge, Mass.

Vor mir liegt eine Postkarte folgenden Inhalts: "Please inform me, by return mail, of the exact number of words in the English and German languages respectively. A friend of mine says that there are more words in German than in English, but I do not believe it."

Jedem Lehrer des Deutschen ist gewiss schon dieselbe Frage vorgelegt worden, wenn auch vielleicht nicht in solch belustigender Form, und wahrscheinlich hat er sich selbst schon oft gefragt, wie sich der Reichtum des deutschen Wortschatzes eigentlich zu dem englischen verhält. Da nun hierüber auch in den Kreisen der Gebildeten manche irrige Ansichten verbreitet sind, so scheint es nicht unangebracht, auf diese Frage einmal näher einzugehen, und vorerst wenigstens festzustellen, in welcher Weise dieselbe überhaupt einer Beantwortung fähig ist.

Mehr oder weniger genaue Zahlenangaben über den Wortschatz der hervorragenden Kultursprachen sind oft gemacht worden. In den Zeitungen kann man unter dem Titel „Vermischtes“ von Zeit zu Zeit lesen, dass die französische Sprache so und so viele Wörter besitzt, die deutsche so und so viele, u. s. w. In englischen Quellen findet man dann gewöhnlich die Sache so dargestellt, dass die englische Sprache bei weitem den grössten Wortschatz hat; die Zahl der Wörter im Englischen wird gewöhnlich auf über zweihunderttausend geschätzt, während der deutschen Sprache selten über fünfundsiebzigtausend zugestanden werden. Dieses für das Deutsche sehr ungünstige Verhältnis hat seinen Grund zweifellos nicht nur in dem Bestreben der Engländer oder Amerikaner, seine Sprache als die reichere und vollkommene hinzustellen, sondern auch besonders darin, dass es gerade für das Englische eine Anzahl guter, populärer und allgemein verbreiteter Wörterbücher gibt, die einander in der Zahl der aufgeführten Wörter zu überbieten suchen, und deren Verleger in ihren Anzeigen dem Statistiker die Mühe sparen, die Zahl der verzeichneten Wörter zu berechnen. Es gibt nun kein deutsches Wörterbuch, welches im Plan, in der Anordnung und Reichhaltigkeit des Materials diesen populären englischen Wörterbüchern, z. B. dem "International", dem "Standard", oder dem "Century Dictionary", auch nur ungefähr entspreche, und es fehlt daher die passende Grundlage für einen Vergleich.

Es kommen eigentlich überhaupt nur drei grössere deutsche Wörterbücher neueren Datums in Frage, nämlich Grimm, Sanders und

Heyne. Von diesen ist das erste, trotzdem der erste Band davon im Jahre 1854 erschienen ist, noch immer nicht vollständig, und wie die Dinge jetzt liegen, wird es auch schwerlich vor dem Jahre 1920 fertig werden. Aus dem, was vorliegt, die Zahl der möglicherweise zu behandelnden Wörter zu berechnen, ist ausserordentlich schwer. Das ergibt sich unter anderem schon daraus, dass das Material, welches ursprünglich den vierten Band ausfüllen sollte (nämlich der letzte Teil von F bis einschliesslich J), tatsächlich jetzt schon drei Bände in Anspruch genommen hat, und noch einen vierten erfordern wird, ehe es ganz bearbeitet ist. Auch hat ein Vergleich einzelner vollendeter Teile des Grimmschen Werkes mit entsprechenden Teilen eines englischen Wörterbuchs wenig Wert, denn gewisse Buchstaben und Buchstabenverbindungen sind eben in der einen Sprache im Anlaute verhältnismässig häufiger als in der anderen; z. B. muss wegen der ausserordentlich zahlreichen deutschen Wörter mit der Vorsilbe *Ge-* die Gesamtzahl der mit *G* anlautenden Wörter im Deutschen verhältnismässig grösser sein als im Englischen.

Das dreibändige, seit 1865 vollendete Wörterbuch von Sanders (mit dem *Ergänzungswörterbuch*) würde schon eher als das Grimmsche eine geeignete Grundlage für unsere Untersuchung bieten, aber infolge der eigentümlichen, äusserst pedantischen Anordnung des Stoffes hat sich wohl noch niemand die Mühe genommen, die Zahl der darin verzeichneten Wörter auch nur annähernd zu berechnen. Alle zusammengesetzten Wörter sind bekanntlich unter ihrem letzten Bestandteil eingereiht, so dass man zum Beispiel *genau* unter *N* suchen muss; dazu sind die typographischen Unterscheidungsmittel so sparsam angewandt, dass nur die sorgfältigste Durchsicht der 2900 Seiten von je drei engbedruckten Spalten zu einem zuverlässigen Resultat führen würde.

Das seit 1895 vollendete dreibändige Werk von Heyne ist zwar ein sehr nützliches Nachschlagewerk, ist aber weit davon entfernt, den Wortschatz der klassischen und modernen Literatur, der Künste und Wissenschaften, der Umgangssprache in solcher Vollständigkeit zu bieten, wie die grossen englischen Wörterbücher. Sogar Wörter, die jeder deutsche Schüler in Schillers Gedichten lernt, fehlen manchmal, und wir könnten Seiten füllen mit Wörtern aus Uhland, Scheffel und anderen vielgelesenen Dichtern und Schriftstellern, Wörtern, die bei Heyne nicht angeführt sind. Es liegt daher auf der Hand, dass auch Heyne keine sichere Grundlage zur Bereicherung unseres Wortschatzes bietet.

Wenn wir jedoch auch wirklich die Zahl der Wörter, die das Grimmsche Wörterbuch nach seiner Vollendung verzeichnen wird, genau veranschlagen könnten, so würde diese Zahl doch immer noch keine passende Antwort auf die im Eingange gestellte Frage sein, wenigstens nicht zum Zweck eines Vergleichs mit der Zahl der in den grossen eng-

lischen Wörterbüchern angeführten Wörter. Diese Werke enthalten nämlich eine Unmasse von Stoff, der von Grimm und mehr oder weniger von anderen deutschen Wörterbüchern grundsätzlich ausgeschlossen wird. Es ist eine merkwürdige Tatsache, dass wir in letzteren gerade diejenigen Wörter am wenigsten vollständig verzeichnet finden, mit Bezug auf deren Rechtschreibung, Geschlecht, Bedeutung und Gebrauchsgebiet der Durchschnittsmensch sich am häufigsten im Wörterbuch Rats erholen muss, nämlich die Fremdwörter. Die grossen englischen Wörterbücher geben gerade diesen Teil des Wortbestandes sehr vollständig, und eins sucht das andere in der Zahl der aus dem Lateinischen und Griechischen entnommenen Wörter zu übertreffen. Man kann daselbst sogar die allerneuesten streng technisch-wissenschaftlichen Ausdrücke finden, und man darf nur ein paar Seiten eines solchen Werkes durchsehen, um sich darüber klar zu werden, welcher grosser Teil des für die englische Sprache in Anspruch genommenen Wortschatzes aus solchen technischen und wissenschaftlichen Fachausdrücken internationalen Gepräges besteht, die ebenso gut dem deutschen wie dem englischen Wortschatze angehören, obgleich kein allgemeines deutsches Wörterbuch und nicht einmal die gebräuchlichen Fremdwörterbücher sie in annähernder Vollständigkeit aufführen.

Diese Vernachlässigung der Fremdwörter durch die hervorragendsten deutschen Wörterbücher ist nicht zu rechtfertigen. Zunächst lässt sich überhaupt keine scharfe Grenze zwischen einheimischen und Fremdwörtern ziehen, denn viele Wörter fremden Ursprungs sind im Laufe der Zeit bei uns so heimisch geworden, dass nur die philologische Forschung sie als Fremdwörter erkennen kann; sie sind zum täglichen Gebrauche nötig, und auch Grimm konnte nicht daran denken, sie auszuschliessen. Man denke nur an *Münze*, *Pfund*, *Strasse*, *Kiste*, *Wein*, *Trichter*, *Mauer*, und zahlreiche andere ursprünglich lateinische Wörter. Es dreht sich daher nicht darum, ob ein Wort deutschen Ursprungs ist, oder nicht, sondern darum, wie weit verbreitet es ist, welche Rolle es tatsächlich in der Sprache spielt oder gespielt hat, kurz um ähnliche Dinge wie bei den einheimischen Wörtern, denn auch das vollständigste deutsche Wörterbuch wird nicht alle hier und da gebräuchlichen einheimischen Wörter verzeichnen können, sondern sich auf die verhältnismässig verbreiteten beschränken müssen.

Ferner gibt es im Deutschen eine Menge Wörter fremden Ursprungs, die vielleicht noch nicht in demselben Masse Gemeingut geworden sind, wie die oben erwähnte Klasse, aber doch weit verbreitet und sogar in unsere beste Literatur gedrungen sind, und daher in den Wörterbüchern verzeichnet sein sollten. Wenn zum Beispiel Goethe den Mephistopheles sagen lässt:

Was heisst das für ein Leben führen,
Sich und die Jungens *ennuyer* en? (Faust, I, 1836f.)

oder Gretchen:

Inkommodiert euch nicht! Wie könnt ihr sie nur küssen? (Faust,
I. 3081),

so gehören *ennuyer* en und *inkommodieren* auch in jedes einigermaßen vollständige deutsche Wörterbuch; wir finden sie aber weder bei Heyne, noch bei Grimm. Keins der grossen englischen Wörterbücher hat verfehlt, den Wortschatz Shakespeares vollständig zu verzeichnen, obgleich viele der von ihm verwandten Wörter jetzt ausser Gebrauch und vielleicht überhaupt nie so volkstümlich gewesen sind wie die oben genannten.

Weiter ist zu bedenken, dass die Fremdwörter mit Bezug auf ihre Aussprache und Rechtschreibung viel grössere Schwierigkeiten bieten als die einheimischen, und dass für den Durchschnittsmenschen ihre Bedeutung nicht so leicht aus ihren Bestandteilen erhellt; sogar wenn man ihren Ursprung kennt, so ist man doch noch manchmal über ihre Bedeutung im Zweifel, denn viele haben im Deutschen Bedeutungen angenommen, die sie in der Sprache, aus der sie stammen, niemals gehabt haben. Man denke nur an *Parterre*, das im Französischen niemals „Erdgeschoss“ bedeutet, oder an *Billion*, das im Deutschen „eine Million Millionen“ bedeutet, im Englischen und Französischen dagegen „tausend Millionen“.

Endlich darf man gegen die Aufnahme der Fremdwörter nicht geltend machen wollen, dass der Gebrauch derselben tadelnswert sei und dass das Wörterbuch sie deshalb nicht als vollberechtigt anerkennen dürfe. Ein Wörterbuch ist ja eben nicht in erster Linie ein Gesetzbuch der Sprache, sondern ein alphabetisches Verzeichnis sprachlicher Tatsachen. Wenn ein Fremdwort wirklich ein gewisses Gebrauchsgebiet beherrscht, so hat das Wörterbuch diese Tatsache zu verzeichnen; nötigenfalls soll man gerade aus dem Wörterbuch erfahren können, wie eng begrenzt dieses Gebiet ist, und welche einheimischen Wörter gleicher Bedeutung weiter verbreitet sind oder von den besten Schriftstellern dem betreffenden Fremdworte vorgezogen werden. Hierüber geben nun wieder die Fremdwörter gar keine Auskunft; ihnen kommt es bloss auf die Bedeutungserklärung an.

Auf alle Fälle aber müssten wir, um auf Grund der Wörterbücher den deutschen Sprachschatz mit dem englischen vergleichen zu können, erst ein deutsches Wörterbuch besitzen, welches die Fremdwörter einschliesslich der wissenschaftlichen und technischen Fachausdrücke nach denselben Grundsätzen verzeichnete, wie die grossen englischen Wörterbücher. In Ermangelung eines solchen dürfen wir für das Deutsche,

was diesen Teil des Wortschatzes betrifft, mindestens denselben Reichtum in Anspruch nehmen, den das Englische besitzt, denn es wird in vielen Fällen zutreffen, dass das Deutsche für denselben Begriff ein einheimisches und ein fremdes Wort besitzt, wie das bei Fernsprecher: *Telephon* der Fall ist. Die Schwierigkeit, den Wortschatz angemessen zu begrenzen und in der Ausscheidung von Wörtern von zu engem Gebrauchsgebiete folgerichtig zu verfahren, ist natürlich bei beiden Sprachen gleich gross.

Diese Schwierigkeit ist nun aber bei einer andern Klasse von Wörtern noch erheblicher als bei den Fremdwörtern, nämlich bei den Zusammensetzungen. Es ist bis jetzt noch niemandem gelungen, das Gebiet der zusammengesetzten Wörter so zu beschränken, dass man mit einiger Sicherheit der deutschen Sprache so und so viele Wörter zugestehen könnte, und der englischen so und so viele. Man müsste das bekannte Mittel des Pfaffen Amis anwenden, der sich anheischig machte, den Inhalt des Meeres genau zu messen, wenn nur vorher jemand die Flüsse und Ströme zum Stehen brächte, so dass sich kein Wasser mehr ins Meer ergiessen könnte. Es sind aber gerade über diesen Punkt viele irrige Ansichten verbreitet. Die Möglichkeit, nach Bedarf und Belieben neue Zusammensetzungen zu bilden, wird nämlich oft als ein Vorteil hingestellt, den die deutsche Sprache vor der englischen voraus hat; aber tatsächlich ist der Unterschied zwischen den beiden Sprachen in dieser Hinsicht geringer als man gewöhnlich annimmt. Man geht bei der Betrachtung der Zusammensetzungen gar zu oft nur von dem geschriebenen oder gedruckten Worte aus, und lässt die Tatsache unbeachtet, dass die Zusammenschreibung zwar zumeist auf ein besonders enges Verhältnis der Bestandteile deutet, dass aber ebenso enge Verhältnisse häufig in der Schreibung nicht zum Ausdrucke kommen. Wir schreiben zum Beispiele im Deutschen regelmässig *der selbe* in einem Worte, aber *ein ander er* getrennt, umgekehrt im Englischen *the same* immer getrennt, dagegen *a nother* in einem Worte, trotzdem das Verhältnis der Wörter in allen vier Verbindungen genau dasselbe ist. Ebenso stehen die Bestandteile von *railroad company* zu einander in keinem anderen Verhältnisse als die von *Eisenbahngesellschaft*; die beiden Sprachen sind sich hierin völlig gleich, und der Unterschied besteht bloss in der Rechtschreibung, die mehr oder weniger Modesache und allerhand äusseren Einflüssen unterworfen ist. Man darf daher behaupten, dass eine sehr grosse Zahl der deutschen Zusammensetzungen ihr genaues Gegenstück in englischen Wörterverbindungen haben, die ebenso innig sind und sprachlich denselben Wert haben, ob sie nun nach der jeweilig geltenden Rechtschreibung als ein Wort geschrieben, oder durch einen Bindestrich verbunden, oder als ganz unabhängig behandelt werden. Dies vermindert die Zahl der Zusammensetzungen, die das

Deutsche nach landläufiger Ansicht vor dem Englischen voraus hat, ganz bedeutend. Wir können aber noch weiter gehen; doch müssen wir da erst ein Wort über das Wesen der Zusammensetzung im allgemeinen vorausschicken.

Jede Art der Zusammensetzung hat ihren Ursprung in der innigen Verschmelzung benachbarter Glieder im Satzgefüge. Nicht jedes einzelne zusammengesetzte Wort ist so entstanden; die Mehrzahl derselben sind vielmehr Neubildungen nach dem Muster der schon bestehenden, und nur die ältesten Mitglieder der Klasse sind immer aus dem Satzgefüge selbst entsprungen. Zum Beispiel sind Zusammensetzungen von dem Typus *Landesherr*, *Hungersnot* lediglich Verschmelzungen von Substantiven mit ihren vorausgestellten Genitiven, da noch im Mittelhochdeutschen der Genitiv zwischen Artikel und Nomen stehen konnte: (*der*) *landes herre*, (*diu*) *hungers not*. Die Frage ist nun: Wann war das Verhältnis der beiden Wörter zu einander ein so inniges geworden, dass man die Verbindung als ein einheitliches Wort ansehen durfte? Oder, anders ausgedrückt, was unterscheidet das bloße Wortgefüge von der Zusammensetzung? Die Antwort darauf ist zunächst, dass sich keine scharfe Grenze zwischen beiden ziehen lässt. Es gibt einerseits Wortgefüge, deren Bestandteile noch ganz unabhängig von einander sind, und die deshalb niemand als Zusammensetzungen ansehen würde; zum Beispiel Objekt und Partizipium in dem Satze *der Knabe hat ein Messer gefunden*. Andererseits gibt es Verbindungen, die wir allgemein als Zusammensetzungen bezeichnen, wie zum Beispiel *empfinden* (*ausent-funden*). Dazwischen aber liegen zahllose Verbindungen, die sich auf dem Wege vom blossen Wortgefüge zur Zusammensetzung befinden, und die je nach dem wechselnden Sprachgefühl und der damit niemals gleichen Schritt haltenden Rechtschreibung zur einen oder zur anderen Klasse gezählt werden können, z. B. Objekt und Partizipium in dem Satze *die Versammlung hat stattgefunden* (*oder stattgefunden*). Hierher gehören wieder *kommen*, *zurückerstatten*, *vonstaten gehen*, *zustandekommen*, *imstandesein*, *zugutehalten*, *gutschreiben*, *inkrafttreten* und viele andere. Die neueste offizielle Rechtschreibung geht sehr weit in dem Bestreben, solche Verbindungen als Zusammensetzungen anzuerkennen.

Es wird nun oft gesagt, dass es zum Wesen der Zusammensetzung gehört, dass die Wortverbindung der Summe ihrer Bestandteile gegenüber in irgend einer Weise differenziert sein muss, nämlich in der Form, oder in der Bedeutung, oder in beiden zugleich. Bei der Form kommt als häufigstes Unterscheidungsmittel die Betonung in Betracht; man vergleiche zum Beispiel: *der Knabe kann gutschreiben* mit: *wir werden Ihnen die Summe gutschreiben*, wo sich

die Zusammensetzung durch die verhältnismässig stärkere Betonung des ersten Bestandteils kennzeichnet. Ferner hat die Zusammensetzung oft eine lautliche Form, die der blossen Wortverbindung nicht zukommt; da zum Beispiel im Neuhochdeutschen das vor dem Substantiv stehende Adjektiv nicht mehr wie im Mittelhochdeutschen unflektiert gelassen werden darf, so sind (der) *E d e l m a n n* aus dem mittelhochdeutschen *d e r e d e l m a n*, die *A l t s t a d t* aus dem mittelhochdeutschen *d i e a l t s t a d t* den Verbindungen *d e r e d e l e M a n n*, *d i e a l t e S t a d t* gegenüber in der Form so differenziert, das sie jetzt als Zusammensetzungen gelten müssen. Ebenso sind jetzt (der) *L a n d e s h e r r* (die) *H u n g e r s n o t* und viele ähnliche Verbindungen unstreitig als Zusammensetzungen anzusehen, da die obenerwähnte Stellung des Genitivs im Neuhochdeutschen nicht mehr beliebig nachgeahmt werden darf, solche Verbindungen also den freien Verbindungen der *H e r r d e s L a n d e s*, *d i e N o t d e s H u n g e r s* gegenüber differenziert sind. Es gibt noch andere Arten der formellen Differenzierung, auf die wir hier wegen Mangel an Raum nicht eingehen können; die eben erwähnten werden genügen, um zu zeigen, worum es sich handelt.

Es ist nun keinem Zweifel unterworfen, dass gerade in den beiden letztgenannten Arten formeller Differenzierung das Deutsche dem Englischen gegenüber zwei vorzügliche Mittel besitzt, die Zusammensetzung von der freien Wortfügung zu unterscheiden, und dass unsere Sprache den ausgiebigsten Gebrauch davon macht. Nach dem Muster gewisser alter Verbindungen, wie der schon genannten, kann der Deutsche nach Bedarf und Belieben unzählige neue schaffen, die nach jetzigem Sprachgebrauche von vornherein als echte Zusammensetzungen gelten müssen, Wörter wie *R e g i e r u n g s r a t*, *L e b e n s a r t*, *L i e b e s o r a k e l*, *S c h w a r z k ü n s t l e r*, *G e l b v e i l c h e n* u. s. w. Die Zahl der möglichen Zusammensetzungen dieser zwei Typen — ganz abgesehen von anderen ebenfalls ergiebigen Quellen — ist fast unbeschränkt, und auch das vollständigste deutsche Wörterbuch kann nur einen geringen Teil derselben verzeichnen. Ein einziges Beispiel wird genügen, dies zu beweisen. Im sechsten Bande von Grimms Wörterbuch sind auf achtzehn engbedruckten Spalten ungefähr 350 Zusammensetzungen mit *L i e b e*- und *L i e b e s*- verzeichnet; wahrlich eine stattliche Anzahl! Dass diese Liste aber die Zahl der möglichen Verbindungen auch nicht annähernd erschöpft, geht daraus hervor, dass der *N o m e n c l a t o r A m o r i s* von A. Gombert (Strassburg, 1883) ungefähr 600 Zusammensetzungen mit *L i e b e*- und *L i e b e s*- anführt, die bei Grimm nicht zu finden sind! Und zwar sind dies nicht solche, die vom Herausgeber willkürlich gebildet sind, sondern sie sind tatsächlich alle in der Literatur belegt; auch sind es alles echte Zusammensetzungen im obigen Sinne, in der Form und meist auch in der Bedeutung von den freien Wortge-

fügen genügend differenziert. Es liegt auf der Hand, dass, wenn wir hiernach den deutschen Wortschatz berechnen wollten, die Zahl der wirklich vorkommenden Wörter einschliesslich der Zusammensetzungen bis weit in die Millionen steigen und die kühnsten Behauptungen der Verleger englischer Wörterbücher weit hinter sich lassen würde.

Es wäre nun aber gänzlich falsch, hieraus schlechtweg einen wirklich entsprechend grösseren Reichtum der deutschen Sprache zu folgern. Es ist allerdings richtig, dass unsere Sprache gewisse Mittel zur formellen Differenzierung zwischen Zusammensetzung und freier Wortfügung besitzt, die der englischen Sprache abgehen, wie an den obigen Beispielen gezeigt worden ist, aber fast gleiche Resultate lassen sich auch mit geringeren Mitteln erzielen. Wenn man zum Beispiel glaubte, dass *L i e b e s b r i e f* irgend welchen Vorzug vor *l o v e - l e t t e r* hätte, lediglich weil durch das bindende -s-, welches dem einfachen *L i e b e* nie zukommt, die Zusammensetzung von der freien Wortfügung differenziert ist, so müsste man auch zugeben, dass *V e r s i c h e r u n g s g e s e l l s c h a f t* eine Zusammensetzung in höherem Sinne sei als *E i s e n b a h n g e s c h a f t*, und dazu wird wohl niemand bereit sein. Der Bindestrich in *l o v e - l e t t e r* ist natürlich ganz belanglos; ob eine solche Verbindung als ein Wort geschrieben werden soll oder als zwei, mit oder ohne Bindestrich, darüber sind sich die Doktoren in den seltensten Fällen einig, eben weil es sich um reine Äusserlichkeiten der Schrift handelt, die etwaige Verschiedenheiten der eigentlichen Sprachwerte nur sehr unvollkommen wiedergeben.

Andererseits muss zugestanden werden, dass es im Deutschen einige grosse Klassen von Zusammensetzungen giebt, die im Englischen entweder gar keine, oder nur verhältnismässig wenige Vertreter haben. Hierher gehören besonders die Wörter, deren erster Teil ein Verbalstamm ist, zum Beispiel: *W a n d e r l u s t*, *L e s e w u t*, *s c h r e i b k u n d i g*, *l e r n b e g i e r i g*. Dieser Typus ist nicht direkt aus dem Satzgefüge entstanden, sondern erst indirekt dadurch, dass in manchen alten Zusammensetzungen, deren erster Teil ein Nominalstamm war, letzterer auch als Verbalstamm aufgefasst werden konnte, wie noch heute in *R e i s e l u s t*, *f l u c h w ü r d i g*. Die gebräuchlichen Zusammensetzungen dieser Art sind ausserordentlich zahlreich, und neue können jederzeit nach Bedarf und Belieben gebildet werden. Das Englische muss sich hier meist der Verbalnomina auf -ing oder anderer umständlicher Wortgefüge bedienen, wie in *m a n i a f o r r e a d i n g*, (*L e s e w u t*), *r e a d y f o r t h e j o u r n e y* (*reisefertig*). Es ist nicht zu leugnen, dass das Deutsche hier, wie das Griechische, den Vorteil der Kürze hat.

Schliesslich darf mit Recht behauptet werden, dass das Deutsche alle Arten von Zusammensetzungen, auch diejenigen, die der englischen Sprache zu Gebote stehen, mit grösserer Freiheit und Leichtigkeit bildet

und anwendet als das Englische. Besonders sträubt sich das letztere gegen Zusammensetzungen, deren einer Teil schon ein zusammengesetztes Wort ist, obgleich sich auch dafür allgemein gebräuchliche Beispiele anführen lassen. *Fire insurance company* entspricht nach unseren obigen Auseinandersetzungen genau dem deutschen *Feuerversicherungsgesellschaft*; im allgemeinen aber vermeidet man solche Häufungen und gibt zum Beispiel *Zeichenlehrerverein* lieber durch *association of drawing-teachers* wieder.

Aus allen unseren Erörterungen geht nun wohl hervor, dass mit Bezug auf die zusammengesetzten Wörter der deutsche Wortschatz viel reicher ist, als der englische, und dass ein deutsches Wörterbuch eine bedeutend grössere Zahl von Zusammensetzungen enthalten müsste, als ein englisches von verhältnismässig gleicher Vollständigkeit. Ehe man aber deshalb die deutsche Sprache als absolut reicher als die englische bezeichnen darf, muss man erst wieder bedenken, dass die letztere sehr oft ein einfaches Wort besitzt, wo wir uns im Deutschen eines zusammengesetzten bedienen müssen. Wenn wir aus *Hand* und *Schuh* ein *Handschuh* bilden können, so mag das den Vorteil der Anschaulichkeit haben; das Englische ist dagegen mit seinem *glove* ebenso reich und hat den Vorteil der Kürze. Auch ist die Anschaulichkeit nicht immer so gross wie man häufig denkt. Jeder Lehrer des Deutschen kann ein Lied davon singen, wie schwer es demjenigen oft wird, die Bedeutung eines zusammengesetzten Wortes aus seinen Bestandteilen herzuleiten, der dieselbe nicht schon vorher kennt. Annähernd lässt sich ja die Bedeutung meist bestimmen, genau dagegen sehr oft nicht. Wer wird wohl von selbst darauf kommen, was ein *Hirschfänger* ist? Der Unterschied zwischen einem *Schraubenzieher* und einem *Schraubenschlüssel* wird doch sicher nicht durch den zwischen *-zieher* und *-schlüssel* veranschaulicht.

Die erwähnte Fähigkeit des Englischen, einen Begriff oft durch ein einfaches Wort auszudrücken, wo wir zur Zusammensetzung greifen, hat ihren Grund zum Teil darin, dass die englische Sprache, infolge ihres Ursprungs als Mischsprache aus dem Angelsächsischen und Normannischen, den Vorteil eines doppelten Wortschatzes hat. Von diesem macht sie zur Differenzierung der Begriffe vielfach Gebrauch. So werden die beiden ursprünglich gleichwertigen *calf* und *veal* in der Bedeutung so geschieden, wie unser *Kalb* und die Zusammensetzung *Kalbfleisch*. Durch diesen doppelten Wortschatz wird unzweifelhaft ein Teil des Vorteils, den das Deutsche durch seine grössere Zusammensetzungsfähigkeit vor dem Englischen hat, wieder aufgewogen.

Aus den vorgehenden Erwägungen ergibt sich nun wohl klar, dass es einerseits ganz unmöglich wäre, den Wortschatz des Deutschen, und des Englischen nach einheitlichen Grundsätzen so genau abzugrenzen,

dass sich ein numerischer Vergleich zwischen den beiden Sprachen mit Sicherheit anstellen liesse, wenn auch manches dafür zu sprechen scheint, dass der deutsche Wortschatz dem englischen überlegen ist; andererseits, dass man die Mittel der beiden Sprachen überhaupt nicht schlechtweg nach der Zahl der an sich möglichen oder tatsächlich vorkommenden Wörter beurteilen darf. Ob sich auf anderer Grundlage ein Vergleich über den Reichtum der beiden Sprachen anstellen lässt, soll bei einer späteren Gelegenheit erörtert werden.

Berichte und Notizen.

I. Zweite Konvention des Deutschamerikanischen Nationalbundes.

Abgehalten von Samstag, dem 12. bis Dienstag, den 15. September 1903, zu Baltimore, Md.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von C. O. Schönrich, Baltimore.

Die zweite Konvention des Deutschamerikanischen Nationalbundes war in jeder Hinsicht ein grosser Erfolg. Das eigentliche Wesen des jugendkräftigen Bundes trat bei derselben so recht zu Tage; das, was der Bund ist, was er sein soll und bleiben muss: eine Volksbewegung. Da sah man Professoren, Doktoren der Philosophie und Medizin, Volksschullehrer, Schöngeister, Literaten, Journalisten, Künstler, Ingenieure, Juristen, Privatiers, grosse und kleine Geschäftsleute und Handwerker einmütig beisammen zu ernster Arbeit. Nach Ansicht des Bundespräsidenten, Dr. Hexamer, war der Prozentsatz der Tüchtigkeit der anwesenden Delegaten einer der höchsten von irgend einer Konvention, der er jemals beigewohnt hatte — und er hat in den hervorragenden Kulturländern an grösseren Konventionen teilgenommen. Vom Osten, vom Norden und Süden des weiten Landes hatten sie sich eingefunden, als Delegaten von Staatsverbänden, Städtevereinigungen und einzelnen Vereinen. Der Lehrerbund war durch M. H. Ferren und C. O. Schönrich vertreten, unser Lehrerseminar durch C. O. Schönrich.

Schon bei der Vorversammlung im Hotel am Samstag Abend zeigte sich der rege Schaffensgeist der deutschen Männer. Sie waren zu ernster Arbeit gekommen. „Wir kennen die sprichwörtliche Gastfreundschaft der Baltimore“, hatte schon der wackere Freund Bloedel dem Schreiber bei dessen Durchreise durch Pittsburg anfangs Juli gesagt, „aber sagen Sie den dortigen Freunden, sie möchten uns nicht fetieren, denn wir kommen zu ernster Arbeit und werden deren gar viel zu bewältigen haben.“

Natürlich wurden die Delegaten doch fetiert, und zwar in grossartiger Weise, allein sie liessen sich dadurch nicht in der vorgesetzten Arbeit aufhalten, und was in den regelmässigen Geschäftsstunden nicht bewältigt werden konnte, wurde an der abendlichen Banketttafel zu Ende geführt. Da zeigte sich kein Bankett- oder Biertisch-Enthusiasmus, sondern der tiefenste Entschluss jedes Einzelnen, an einem Riesenwerk mitzuhelfen, das eigentlich schon zu Pastorius' Zeiten hätte begonnen werden sollen. Die Geschäftsstunden währten an den drei Sitzungstagen, Sonntag, Montag und

Dienstag, von morgens neun Uhr ohne jede Unterbrechung bis eins, nachmittags wurde dann ein Ausflug unternommen, abends ging's zu einem Bankett. Die verschiedenen Ausschüsse hielten ihre Sitzungen in aller Frühe; Herr Rudolph Cronau von New York holte seine Komiteeglieder schon um sechs Uhr morgens aus dem Bette.

Die Sitzungen wurden in dem prächtig geschmückten grossen Saale des rührigen Turnvereins „Vorwärts“ abgehalten, die Delegaten sassen an kleinen Tischen, auf denen Schreibmaterial bereit gelegt war. Der jüngste Jahresbericht unseres Lehrerseminars, sowie eine Konstitution desselben waren auch auf jedem der Tische zu finden und erregten viel Interesse. Von St. Louis war eine Delegatin erschienen, Frau Fernande Richter, besser bekannt unter ihrem Schriftstellernamen Edna Fern. Milwaukee war durch Herrn Viktor Gangelin, Stadtreakteur vom „Herold“, vertreten. Derselbe erwies sich als ein wackerer Kämpfe, besonders als es im Laufe der Verhandlungen galt, einen von Boston her wehenden anarchistischen Gift- hauch unschädlich zu machen. Mit grosser Freude wurde unser treuer Freund Dr. Learned begrüsst, er war eben von einer ausgedehnten Studien- und Erholungsreise durch Deutschland und England zurückgekommen.

Der bei der Eröffnung vom Bundespräsidenten verlesene Jahresbericht brachte nur Erfreuliches. Der Bund hat in den zwei Jahren seines Bestehens schon ganz bedeutende Erfolge aufzuweisen, er hat sich auch im Kongress geltend gemacht und ist in kräftigem Wachstum begriffen. Ähnlich günstig lauteten die Berichte der Delegaten über das Wirken ihrer resp. Staatsverbände, sie fanden alle reichen Beifall. Leider kann hier aus Mangel an Raum nicht näher auf diese mitunter besonders interessanten Berichte eingegangen werden. So berichtete Dr. Anderson von New York, dass in jener Stadt 148 Vereine mit ca. 30,000 Mitgliedern zum Wohle der Deutschen und zum Kampfe gegen den Nativismus organisiert worden seien. Desgleichen arbeiteten die „Vereinigten deutschen Gesellschaften von New York“ für den deutschen Unterricht in den Schulen, und er habe die feste Überzeugung, dass der Gesellschaft eine grosse Zukunft bevorstehe.

Herr Tjarks von Baltimore brachte in seinem Bericht folgende Worte: „Über den Unterricht des Deutschen lässt sich berichten, dass im letzten Jahre derselbe in einer weiteren Schule eingeführt wurde; und dass es sicher vorauszusehen ist, dass die Verhältnisse derartig günstig sind, dass, wenn in irgend einer Stadtgegend die Einführung des deutschen Unterrichts von einer genügenden Anzahl von Bürgern verlangt wird, derselbe auch eingeführt werden wird. Doch müssen wir zu gleicher Zeit konstatieren, dass gerade der Deutsche derjenige ist, der seine Kinder nicht in die deutsche Schule schickt, und dass der Stockamerikaner verhältnismässig mehr Gebrauch davon macht.“

Eine Anzahl von Delegaten, die einzelne Vereinigungen vertraten an Plätzen, woselbst es noch keine Städte- oder Staatsverbände gibt, wie z. B. Herr Emil Manhardt von der Historischen Gesellschaft in Chicago, berichteten, dass sie gesandt worden seien, um die Ziele und Zwecke des Nationalbundes eingehend kennen zu lernen, um dann im eigenen Bezirk den Versuch zu machen, die deutschen Vereine unter einen Hut zu bringen. Frau Fernande Richter (Edna Fern) berichtete nicht günstig über die St. Louiser Zustände. Sie sagte unter anderem: „Ich muss sagen, dass ich nur den „Schillerverein von St. Louis“ verrete, von dem ich den Auftrag habe, mich mit den Zielen und Zwecken des Nationalbundes vertraut zu machen. Ich

will die deutsche Lage in St. Louis schildern; sie ist manchmal herzlich schlecht, manches mal auch wieder besser. Wir haben früher grossartige deutsche Tage gefeiert, so grossartig, dass wir heute noch an dem Ruhme zehren. Die Politiker haben die deutsche Bewegung an sich gerissen, und gerade in der Politik haben wir in Missouri mit den Deutschen nicht viel Ehre eingelegt. In den Schulen ist zwar der Turnunterricht eingeführt, aber nicht der deutsche. Die früheren sieben deutschen Zeitungen sind auf zwei zusammengeschmolzen. Aber mit dem Rückgang der Organisation ist auch die Achtung der Deutschen gesunken. An der Hochschule wird noch Deutsch gelehrt."

Prof. Ferren sprach als Delegat des Lehrerbundes seine Freude aus über das sich in der Konvention bekundende hohe Interesse für Erhaltung der deutschen Sprache und Einführung des Deutschen an den Schulen des Landes. Er wünsche nur, dass die Delegaten ihre Begeisterung auch auf die Lehrerschaft in ihren Städten übertrügen, sie veranlassten, sich dem Lehrerbund anzuschliessen und zunächst dessen Organ, die „P ä d a g o g i s c h e n M o n a t s h e f t e" in jeder Beziehung, vornehmlich auch durch Beiträge, unterstützen. Auch den Delegaten selbst empfahl er die Monatshefte aufs wärmste, sie möchten im eigenen Hause, in ihren Vereinen und unter andern Erziehungsfreunden für die Verbreitung derselben wirken, und somit für die Verbreitung deutscher Erziehungs-Grundsätze und Bestrebungen. Wie die Monatshefte, die sich auch bereits unter leitenden Schulmännern Deutschlands ein hohes Ansehen erworben, dem deutschamerikanischen Lehrer geradezu unentbehrlich sein müssen, so dürften sie sich für jeden hiesigen Schulfreund nützlich, und anetrachts der geringen Kosten, \$1.50 per Jahr, auch zugänglich erweisen.

Der zweite Delegat des Lehrerbundes unterstützte die Worte seines Kollegen und sagte dabei, es werde den Mitgliedern des Lehrerbundes grosse Freude und Ermunterung gewähren, von den hier berichteten Betätigungen für deutsche Schulbestrebungen zu erfahren, und das teilweise aus Städten, die im Lehrerbund, wie auch in dessen Organ, seit Jahr und Tag keine Vertretung gehabt haben. Letzteres sei übrigens eine so bedenkliche Tatsache, dass er darauf besonders hinweisen müsse.

Es ist ja leider wahr, führte er aus, dass manche, und vielleicht viele, durch ein geringes Einkommen vom Lehrertag abgehalten werden, warum halten sich aber andere geflissentlich fern? Und warum unterstützen nicht alle das mit so viel Aufopferung, Fleiss und Geschick redigierte Bundesorgan, die „P ä d a g o g i s c h e n M o n a t s h e f t e"? Vom Lehrerbund sind sie doch wiederholt und in verschiedener Weise herzlich eingeladen worden. Es muss betont werden, dass keine gewinnsuchende Spekulation mit den Monatsheften verbunden ist; die Verlagsfirma, „The Herald Co." in Milwaukee, hat sich von Anfang an zufrieden erklärt, wenn nur die Kosten gedeckt werden, und da dies soweit noch nicht der Fall war, hat sie die ganze Zeit her der guten Sache bedeutende Opfer gebracht.

Zum erfolgreichen Durchführen Ihrer Schulbestrebungen bedürfen sie berufstüchtiger, begeisterter Lehrkräfte, sehen Sie darauf — und ich spreche durch Sie zu dem ganzen Deutschamerikanertum des weiten Landes — ja, sehen Sie darauf, dass Sie solche Lehrkräfte haben und heranziehen; das Halten der „P ä d a g o g i s c h e n M o n a t s h e f t e" seitens Ihrer Lehrer, und deren Stellungnahme zum Lehrerbund, gebe Ihnen einen trefflichen Gradmesser zu deren Beurteilung. Und

wenn Sie solche deutschamerikanischen Lehrer und Lehrerinnen an Ihren Schulen haben, dann wirken Sie auch dafür, dass sie anständig besoldet, nicht geaschenbrödeln werden.

Als Vertreter des Lehrerseminars erinnerte Delegat Schönrich in seinem Bericht an den vor zwei Jahren gefassten Beschluss: „Die Konvention richtet an sämtliche Vereinigungen des Landes, an jedes einzelne Mitglied, sowie an alle Freunde unserer Bestrebungen die dringende Bitte, in jeder Weise zu einer kräftigen finanziellen Unterstützung des Lehrerseminars beizutragen, der einzigen nationalen Schöpfung des Deutschamerikanertums, die von weitgehendster Bedeutung sein muss für die Weiterentwicklung unseres Schulwesens und ein wichtiger Faktor in dem Bildungsprozess unseres Volkes“. In Sturm und Drang der ersten Jugendjahre sei jene Bitte unbeachtet geblieben, inzwischen aber deren treue Ausführung um so nötiger geworden, denn es sei ein Defizit von \$1500 vorhanden.

Während nun von hochsinnigen Bürgern Milwaukee jahraus, jahrein für diese national deutschamerikanische Stiftung in aller Stille bedeutende Opfer gebracht werden, haben eine Reihe der im Nationalbund vertretenen Städte entweder gar nichts oder doch nur wenig dafür getan. Eine lebhaftere, dauernde Agitation sollte überall eingeleitet werden, um das Stammkapital auf eine solche Höhe zu bringen, dass von dessen Zinsen das Institut erhalten und den wachsenden Anforderungen der Zeit entsprechend weiter entwickelt werden kann. Energische, einflussreiche Männer sollten an den verschiedenen Plätzen zur Leitung dieser Agitation ausgesucht werden.

In Deutschland ausgebildete Lehrer passen wohl für unsere höheren Lehranstalten, für unsere Volksschulen aber müssen sie erst gute Deutschamerikaner werden, und das nimmt gewöhnlich viele Jahre; manche werden's nie. Die Reihen der alten Berufstüchtigen lichten sich immer mehr, wichtiger wie je wird die Heranbildung neuer Kräfte — und das ist die schöne Aufgabe des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars, wofür der Nationalbund mit allen Kräften eintreten muss, wenn seine Schulbestrebungen dauernd erfolgreich sein sollen. — Der folgende Antrag des Delegaten, warm unterstützt von Prof. Ferren und Dr. Learned, fand einstimmige Annahme:

„Die zweite Konvention des Deutschamerikanischen Nationalbundes empfiehlt sämtlichen deutschen Vereinigungen des Landes eine tatkräftige dauernde Unterstützung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars zu Milwaukee, und dabei vor allem die Erwerbung der Mitgliedschaft in jenem Musterinstitut, dessen Sicherstellung geradezu eine Lebensbedingung für unsere Bestrebungen ist. Eine solche Mitgliedschaft kann durch einen Beitrag von \$50, der in Raten eingezahlt werden kann, erlangt werden und berechtigt zu einer Stimme in der Verwaltung.“

Dr. Albert J. W. Kern von New York hielt am Schluss der ersten Sitzung einen geistvollen Vortrag über die Ziele des Nationalbundes und erntete dafür reichen Beifall. Er ist ein so treuer Freund und Mitarbeiter der „Pädagogischen Monatshefte“, dass wir hoffen dürfen, den ganzen Vortrag in diesen Blättern zu Gesicht zu bekommen.

Einer der wichtigsten Beschlüsse der ganzen Konvention wurde ohne jedwede Diskussion angenommen; es war die politische Unab-

hängigkeitserklärung des Nationalbundes; dieselbe lautet:

„Als loyale Bürger dieser grossen Republik, durchdrungen von dem Geiste, der die Unterzeichner der Unabhängigkeitserklärung der Vereinigten Staaten von Amerika am 4. Juli 1776 veranlasste, Front zu machen gegen monarchistische Bevormundung, auf dass der Wille des Volkes regiere und nicht der Wille eines einzelnen Menschen, sehen wir uns gezwungen, unsere Stimmen zu erheben gegen ungesunde politische Verhältnisse, die sich im Laufe der Jahre gebildet haben und die eine Gefahr für das Wohl und Gedeihen des Landes und die Rechte der Bürger in sich bergen. Aus den sich immer mehr konzentrierenden Methoden, Macht zu erlangen, hat sich eine Kombination von Politikern und Ämterjägern herausgebildet, die eine ausserhalb des Volkes stehende Kaste bildet. Wie in einem Militärstaat hat sich eine Anwartschaft auf die öffentlichen Ämter herausgebildet, der nur derjenige teilhaftig wird, welcher es fertig bringt, so und so viele seiner Mitbürger bei Wahlen durch allerlei Versprechungen oder mit barem Gelde zu beeinflussen. Diese Beeinflussungen sind von einer so degenerierenden Wirkung, dass strenge Gesetze mit empfindlichen Strafen für den Beeinflussenden und den Beeinflussten sehr von nöten sind. Das Stimmrecht ist das höchste Recht des Bürgers, dessen Ausübung lauter und rein zu halten ist. Wer soleher Ausübung nicht fähig ist, begibt sich dieses und aller anderen Privilegien des Gemeinwesens.

„In unserem Lande mit seinen bunt durch einander gewürfelten Nationalitäten ist es die Haupttaktik der Politiker, jede Nationalität so zu behandeln, wie sie behandelt werden will, und ihr das zu sagen, was sie am liebsten hört. Die verschiedenen Nationalitäten wissen wohl von einander, aber sie kennen sich nicht, erwärmen sich auch nicht für einander. Das Resultat ist immer dasselbe: der Sieg der Politiker und der Nativisten.

„Es ist ferner eine Taktik der Politiker, sich in den Reihen der verschiedenen Nationalitäten eine Reihe käuflicher Subjekte zu halten. Deren Aufgabe ist es, sich überall einzusehlichen, Unfrieden und Uneinigkeit zu säen und Bericht über alle Vorgänge zu erstatten. Diese gefährlichen Subjekte sind am leichtesten daran zu erkennen, dass sie sich allen Einigungsbestrebungen unter ihren respektiven Nationalitäten widersetzen.

„Noch verabscheuungswürdiger sind die in dieselbe Kategorie gehörigen gelben Zeitungen. Die Hauptaufgabe dieser Entarteten ist es, den Lesern ihrer Nationalität falsche Ratschläge zu geben und Männer, die im Interesse des Gesamtwohls und ihrer Nationalität wirken, mit Schmutz zu bewerfen.

„Es ist daher die doppelte Pflicht der Staats- und munizipalen Behörden, darauf zu sehen, dass der Wille des Volkes rein und unverfälscht zum Ausdruck kommt; dass das System der Beeinflussung durch Begünstigungen jeglicher Art, oder auch mit klingender Münze aufhört, für strafbar erklärt und bestraft wird; dass die Ämterjägerei einer Gleichberechtigung aller guten Bürger, Ämter zu bekleiden oder in die munizipalen und gesetzgebenden Körperschaften erwählt zu werden, Platz macht.

„Und es ist die Ehrenpflicht aller guten Deutschemerikaner, deren Vorfahren schon im Jahre 1688 den ersten Protest gegen die Sklaverei erliessen, — religiöse Freiheit erklärten, — die bis auf den heutigen Tag so viel für dieses Land getan haben, sich von allen die Rechte des Volkes beeinträchtigenden Maximen unabhängig zu erklären und deren Abhülfe zu erstreben. Und alle politischen Parteien sollten uns dabei behülflich sein, denn es ist

nichts ehrender für eine Partei, als wenn sie den Willen des Volkes rein und unverfälscht zum Ausdruck bringt. Sollten die Parteien es unterlassen oder sich weigern, dies zu tun, dann ist es die Pflicht jedes Deutschamerikaners, sich von seiner Partei loszusagen.

„Wir, die in Konvention versammelten Vertreter des Deutschamerikanertums der Ver. Staaten, verpflichten uns auf Ehre und Gewissen, mit allen ehrlichen und gesetzlichen Mitteln für die Durchführung der Satzungen dieser Unabhängigkeitserklärung zu wirken.“

Weitere wichtige Beschlüsse der Konvention seien nachfolgend in kürzester Form wiedergegeben:

1. Die Konventionen sollen alle zwei Jahre abwechselnd im Westen und im Osten abgehalten werden. Die nächste Konvention findet im Jahre 1905 in Indianapolis statt.

2. Es sollen ein eiserner und ein fließender Fonds für Schulzwecke, ein Fonds für Organisationszwecke, sowie ein Fonds, durch welchen die Bestrebungen zur Wahrung der persönlichen Freiheit fortgesetzt werden können, geschaffen werden.

3. Der Zentralverein von Washington, D. C., wird mit der Bildung eines Aufsichtskomitees beauftragt, welches darüber wachen soll, dass alle Vorgänge von internationaler Bedeutung und besonders solche, welche für das Deutschamerikanertum von Wichtigkeit sind, baldmöglichst zur Kenntnis der Bundesleitung gelangen.

4. Den Zweigen des Nationalbundes wird empfohlen, auch Frauenvereine aufzunehmen.

5. Die Staatsverbände sollen in ihrem Bereich von allen deutschen Bürgern, Männern sowohl wie Frauen und Kindern, eine Gabe von je 5 Cents erheben, um einen Fonds von ca. \$14,000 zur Errichtung eines Denkmals für Franz Daniel Pastorius und die übrigen Gründer von Germantown zusammenzubringen. Auch ein Prozentsatz des Überschusses von Deutscher Tag-Feiern soll für diesen Zweck verwandt werden. Die Angelegenheit wurde dann an das Vereinigte Komitee für Geschichtsforschung und Presse überwiesen.

6. Der Präsident soll in Städten, die mit dem Nationalbund noch keine Fühlung haben, Vertrauensmänner ernennen.

7. Am 9. Mai 1905 soll der 100jährige Todestag Schillers allgemein gefeiert werden.

8. Es soll darauf hingearbeitet werden, dass alle Gesetze, welche die durch die Konstitution gewährleisteten Rechte verkrüppeln, die sogenannten „Blue Laws“, abgeschafft werden.

9. Vereine oder Vereinigungen von Staaten, wo noch keine festen Verbände bestehen, sollen zur Entsendung eines Delegaten und zu einer Stimme berechtigt sein.

10. Kein Beamter des Nationalbundes darf Kandidat für ein wählbares Amt sein.

11. Von der Gründung einer Bundeszeitung riet das Komitee für die deutsche Presse ab, sagte aber zum Schluss: „Wir erkennen mit freudigem Danke die tatkräftige Unterstützung an, die die deutsche Presse des Landes der deutschamerikanischen Bewegung hat angedeihen lassen, und sprechen die Hoffnung aus, dass dieselbe fortfahre, die Wichtigkeit und Bedeutung dieser Bewegung dem Deutschtum des Landes dringend ans Herz zu legen. Da die deutsche Presse des Landes jederzeit für Wahrung deutscher Interessen und für die Wohlfahrt des Deutschtums furchtlos kämpft

und ohne dieselbe eine Zentralisierung des Deutschtums kaum möglich wäre, so macht der Nationalverband es jedem Deutschen zur Ehrensache, diese Presse nach Kräften zu unterstützen."

12. Gutgeheissen wurden auch die Empfehlungen, welche der Vorsitz der Komitees für deutsche Bühne machte, dahingehend, dass das Presskomitee beauftragt werde, mit der grössten Energie für die deutsche Bühne Propaganda zu machen, dass aber Dilettantenbühnen nur da Unterstützung finden sollten, wo keine professionelle Bühne Gelegenheit habe aufzutreten.

13. Jeder Staatsverband ist verpflichtet, dem Publikationsfonds im Interesse der deutschamerikanischen Geschichtsforschung, als deren Organ bis zur Schaffung eines amtlichen Organs die „German-American Annals“ anerkannt wurden, alle Jahre \$25. zuzuwenden.

14. Der Nationalbund soll inkorporiert werden.

15. Auf der Weltausstellung in St. Louis soll nächstes Jahr ein Deutscher Tag, verbunden mit einem germanischen Kongress abgehalten werden.

16. Ein Komitee für deutsche Sprache in den Volksschulen wurde ernannt, bestehend aus Dr. A. J. W. Kern, C. O. Schörrich, M. H. Ferren, J. Müller, J. Freitag. Dasselbe wird bei der nächsten Konvention berichten, wie auch ein

Komitee für Turnen in den Volksschulen, bestehend aus H. C. Bloedel, Noah Guter, Dr. H. A. C. Anderson, Carl Eberhard, Georg Weth, und gleichfalls ein

Komitee für Geschichtsforschung, zusammengesetzt aus Emil Mannhardt, Dr. M. D. Learned, Theodor Lamb, Kurt Völkner, C. Schlichter.

Der nicht geschäftliche Teil der Konvention verlief ebenfalls in schöner und würdiger Weise. Die Delegaten, von denen einige ihre Gattinnen mitgebracht hatten, genossen unbegrenzte Gastfreundschaft. Sie wurden in einem vorzüglichen Hotel einquartiert und blieben daselbst während der ganzen Zeit ihres Aufenthaltes die geehrten Gäste des „Unabhängigen Bürgervereins von Maryland."

Der Schreiber liess sich natürlich das Vergnügen nicht nehmen, seinen lieben Freund und Mitdelegaten Ferren im eigenen Hause zu beherbergen.

Von dem exklusiven „Germania Club", dem Gesangverein „Harmonie", und den an dem betreffenden Abend vereinigten drei Turnvereinen „Vorwärts", „Germania", „Locust Point" waren sie der Reihe nach zu Gast geladen, und bei der Feier des Deutschen Tages im Darley Park am Montag Nachmittag und Abend waren die Delegaten die Gäste sämtlicher deutscher Vereine der Monumentenstadt, die alle mit einander gewetteifert hatten, ihre Hauptquartiere auf dem Festplat möglichst originell und anziehend einzurichten und auszuschnücken. Am originellsten war wohl das des Plattdeutschen Vereins, die wohlgelungene Darstellung eines kunstgerecht aufgetakelten, vor Anker liegenden Segelschiffes. Bei Beginn des Festes war an demselben die übliche Schiffstaufe in aller Form durch die St. Louiser Delegatin vollzogen worden.

Die Feier des Deutschen Tages bildete den Glanzpunkt der Konventionsfestlichkeiten, sie war grossartig und eindrucksvoll, und dementsprechend waren auch die beiden Festreden unter dem grünen Blätterdache des Parks, die deutsche von Dr. Hexamer, die englische von Oberst Morris. (Sie werden demnächst in den „German American Annals" erscheinen.) Es war ein echtes Volksfest, gegen 30,000 Menschen drängten sich in buntem Gemisch

auf den Festplatz, ohne dass auch nur die geringste Störung vorgekommen wäre. In den zahlreichen, am Abend mit bunten Laternen festlich beleuchteten Vereins-Hauptquartieren, an den Schiessständen, den Kegelbahnen, dem Glücksrad, auf dem Tanzboden, überall heitere Gesichter, fröhliche Zurufe, Gesang und Musik. Und drinnen im Bankettsaale brachte Delegat Guter von Newark die Gesinnung der Ehrengäste zum Ausdruck, als er mit seinem trockenen Humor seine Rede schloss: „Besser können uns die Baltimoreer wirklich nicht bewirten, wir könnten's ja gar nicht aushalten“.

Ein ausgedehnter Landausflug am Tage zuvor, und eine Wasserpartie am Tage danach, letztere verbunden mit einem interessanten Besuch der Marylander Stahlwerke, bereitete den Delegaten ebenfalls grosses Vergnügen. Dazu verschönte noch ein echtes, ungetrübtes Kaiserwetter die Tage; den Delegaten aus dem Nordwesten war's zuerst freilich zu warm, sie wussten sich aber bald dadurch zu helfen, dass sie sich Sommerröcke anschafften.

Eine ganz besondere Auszeichnung erfuhr die Konvention dadurch, dass zu ihren Ehren die Stadt illuminiert wurde. Dies geschah am Sonntag Abend. Es war eine Wiederholung der feenhaften Illumination, welche die Stadtbehörde für das grosse Sängerfest im Juni hatte vorbereiten lassen. Ihre Grossartigkeit lässt sich aus der Tatsache erkennen, dass der Stadtrat damals \$25,000 für die Einrichtung dazu ausgesetzt hatte. Zweimal seitdem war die Illumination für Konventionen wiederholt worden, für die der „Elks“ und „Odd Fellows“, welche beide von Zehntausenden besucht worden waren, das dritte und letzte Mal — die betreffenden Einrichtungen werden jetzt abgenommen — geschah es zu Ehren unserer Konvention. Dass die Stadt von 600,000 Einwohnern diese Konvention von 55 deutschamerikanischen Delegaten in solcher Weise auszeichnete, zeigt, wie sich der „Unabhängige Bürgerverein von Maryland“ in der „Monumental City“ geltend zu machen versteht; und dass derselbe bei den angloamerikanischen Mitbürgern ein Verständnis und warmes Interesse für die Bestrebungen des Bundes erweckt hat, das zeigen die mit seltener Einmütigkeit gebrachten Auslassungen der englischen Lokalpresse.

Um den reichen Erfolg dieser Konvention hatten sich die Herren John Tjarks, Karl A. M. Scholz und Aug. F. Trappe, als leitende Beamte des Marylander Verbandes, die sich einen Stab arbeitswilliger, einflussreicher Mitarbeiter zu gewinnen verstanden, besonders verdient gemacht; wie dem sicheren Takt des Bundespräsidenten Dr. Hexamer, und den umsichtigen Vorarbeiten des Bundessekretärs Timm die glatte und wirksame Geschäftsleitung zu danken ist. An letztere wende sich, wer etwas über Angelegenheiten des Bundes zu wissen, oder dafür zu wirken wünscht, er wird stets ein promptes und enthusiastisches Entgegenkommen finden; seine Adresse ist: Adolph Timm, 522 Lehigh Ave., Philadelphia, Pa.

So sind wir denn mit dieser Konvention dem erstrebten Ziele um ein gut Stück näher gekommen: die über dieses weite Land zerstreuten Deutschen zu vereinigen, das Gefühl ihrer Zusammengehörigkeit zu kräftigen, die Wertschätzung deutschen Wesens, deutscher Gedanken, deutscher Lebensanschauungen und Ideale, sowie deutscher Mitwirkung am Aufbau und Gedeihen unseres Landes zu stärken und zu vertreiben. Der Nationalbund steht heute nach zweijährigem Bestehen als eine kräftige deutsche Eiche auf amerikanischem Boden da, ein knorriger Stamm, der seine Wurzeln immer weiter ausbreitet in das amerikanische Volk deutscher Geburt, deutscher Abstammung und deutschen Blutes.

Die Zeit wird hoffentlich nicht fern sein, wo ein einiges Amerikanertum unter dem Banner des Nationalbundes dastehen wird. Oder will man da und dort, vornehmlich draussen im „deutschen“ Westen, wo ich mir noch letzten Sommer an mehreren Orten sagen lassen musste, das dortige Deutschtum benötige einer solchen Vereinigung nicht, da es jetzt schon alles haben könne, was es wolle (?), will man dort gelassen abwarten, bis dem eingebürgerten Deutschtum die Horden der ins Land strömenden Mischvölker unangenehm fühlbar gemacht worden sind? Der kluge Mann baut vor. Auch für die Deutschamerikaner gilt die Mahnung Felix Dahns:

„O haltet fest, was Ihr errungen,
Die deutsche Einheit haltet recht;
Ihr habt sie ja so oft besungen,
So oft vertrunken und verzecht!“

II. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Davenport, Iowa.

Des genialen Dapprich Tod wird auch hier tief beklagt! Wir hatten ihn zum letzten Male unter uns zur Zeit der Turnerbund-Tagsatzung im Juli 1902 und durften ihn bei dieser Gelegenheit auch in der Ferienschule der Freien Deutschen Schule begrüßen. Wie anregend sprach er damals über diesen unseren praktischen Beitrag zur Pflege des Deutschtums und der deutschen Sprache, wünschend, dass viele Städte in Ost und West der Vereinigten Staaten dem Beispiele der Davenport Freien Deutschen Schule folgen möchten.

Zur Zeit sind die Winterkurse der letzteren (die Abendsschule) in vollem Gange, und zwar mehr derselben als je. Natürlich überwiegen die praktischen Klassen an Zahl: Zeichnen, Arithmetik, Algebra, Geometrie, Trigonometrie, Physik, Elektrizität, Chemie, Tischlern und Drechseln und Modellieren, daneben elementares (englisches) Lesen und Schreiben, und Unterricht im Englischen für neugekommene junge Deutsche. Aber die Pflege des Deutschen bildet doch das ideale Zentrum unserer Fortbildungsschule. Während die deutsche Mittelklasse rein sprachliche Ziele verfolgt, vertieft sich die vorgeschrittene Klasse in diesem Winter in die Schätze unserer Literaturgeschichte, und zwar nach dem Grundsatz: nicht nur über die Dichter und ihre Werke zu reden, sondern die Dichtwerke, soweit als tunlich, vor allem

selbst reden zu lassen. Die Anfängerklassen hat Herr Schiek übernommen, ein neuer Lehrer des Deutschen an der hiesigen Hochschule, der zusammen mit verschiedenen Damen auch die Sonntagschule leitet.

Herr Schiek hat einen Teil der Arbeit des Herrn A. O. Mueller übernommen. Diese Änderung war nötig, weil die Freie Deutsche Schule die Genugtuung hatte, ihren Lehrer der modernen Sprachen (deutsch, französische und spanisch), Herrn A. O. Mueller, als Supervisor des deutschen Unterrichts in den öffentlichen Schulen der Stadt Davenport, einschliesslich der blühenden Hochschule, berufen zu sehen, was ihn zwar nicht verhindert hat, sein altes Amt weiterzuführen, aber doch nötigte, manche Arbeiten einzuschränken.

Mit dieser Berufung hat unser „plattdeutsches Athen“ ohne Zweifel einen grossen, weiteren Schritt getan in der Pflege der deutschen Sprache und des deutschen Geistes, was dem Schulboard zu nicht geringer Ehre gereicht, und wir hoffen, dass die Anstellung des erwähnten Herrn, die von der Presse und von der Lehrerschaft im ganzen sehr günstig aufgenommen wurde, auch die erwünschten Früchte tragen möge, was natürlich erst die Zukunft zeigen kann. Das eine scheint sicher, dass derselbe voll und ganz eintreten wird für Durchführung (oder Einführung) der in langen und erstem Geisteskampfe errungenen modernen,

fortschrittlichen Grundsätze des Unterrichts, hier besonders des Unterrichts im Deutschen, so wie dieselben von dem unvergesslichen E. Dapprich vertreten wurden und so klar und gediegen in den Pädagogischen Monatsheften vertreten werden. Mehrere bereits gehaltene Lehrerinnenkonferenzen lassen darüber kaum Zweifel.

Milwaukee.

Schon wieder ist einer der edelsten, besten und tüchtigsten unter den Lehrern in deutschamerikanischen Kreisen abgerufen durch den unerbittlichen Tod. Herr Emil Dapprich von hier, der in der ganzen Lehrerschaft so wohl bekannte und tüchtige Seminardirektor, erlag am 25. Nov. einem langwierigen Magenleiden. Über 40 Jahre lang hat er in Amerika in verschiedenen Stellungen als pflichtgetreuer Lehrer und Aufseher in den Schulen gewirkt und viel Gutes getan. 15 Jahre war er in Milwaukee und erwarb sich hier viele Freunde. Sein Tod hat eine grosse Lücke unter den leitenden Schulmännern verursacht. Er war ein geborner Lehrer, ausgerüstet mit allen Eigenschaften, die ein Lehrer braucht, um erfolgreich im Amte zu sein. Während war seine Liebe zu den Kleinen, und er verstand es, sich zu ihnen herabzulassen und sich ihnen verständlich zu machen. Dabei war er ein offener, ehrlicher Mann, der nichts so sehr hasste, als Lüge, Verstellung und Heuchelei. Dadurch erwarb er sich auch so viele Freunde, und man kann wohl mit Recht behaupten, dass er keinen Feind hinterlassen hat. Wie beliebt er in Milwaukee war, zeigte die tiefe Trauer und die grosse Beteiligung an der Leichenfeier. Sein Gedächtnis wird immer in Ehren gehalten werden.

Die erste Versammlung der deutschen Lehrer in diesem Schuljahre fand am 12. Okt. statt. Bei der Beamtenwahl wurden die beiden Vorsitzter, Herr Ph. Lucas und Frl. A. Hohgrefe, wiedergewählt, und als Schriftführer Herr W. Schaffrath gewählt. Dann wurden nur Routinegeschäfte erledigt. Die zweite Versammlung fand am 19. Nov. statt. Herr Abrams berührte in seinen amtlichen Mitteilungen verschiedene Punkte, die sich auf Methode bezogen, und bemerkte dann noch besonders bezüglich der Sprache der Lehrer beim Unterricht, dass er oftmals, und zwar besonders bei hier geborenen Lehrern, Ausdrücke höre, die der englischen Sprache entlehnt und deswegen nicht deutsch zum Ausdruck.

Man möge wohl bedenken, dass der Lehrer in der Sprache den Schülern ein Muster und Vorbild sein solle, und deshalb müsse er sich einer korrekten und mustergültigen Sprache bedienen.

Darauf hielt Herr Rud. Braun, deutscher Oberlehrer an der 14. Distr. Schule, einen Vortrag über Anschauungsunterricht unter Zuhilfenahme eines Bildes, welches eine Winterlandschaft darstellte. Der Vortrag war für eine Klasse im 3. Grad bestimmt. Die Arbeit zeigte fleissiges Studium des Stoffes, sowie geschickte Anordnung und Einteilung desselben in methodischer Hinsicht.*) Einen ungleich grösseren Wert jedoch hätte die Arbeit gehabt, wenn der Referent sie praktisch in einer Lehrprobe mit Schülern hätte vorführen können. Doch dies wird sich bei den jetzigen Versammlungen an Schultagen und bei der Kürze der Zeit, etwas über eine Stunde, wohl kaum herstellen lassen.

A. W.

New York.

Obwohl der Verein Deutscher Lehrer von New York und Umgebung dieses Schuljahrs noch kein Lebenszeichen von sich gegeben hat, erfreut er sich doch eines regen und anregenden Daseins. Die Mitglieder sind über Gross - New York und einige New Jersey Städte zerstreut, und die Vereinstage sind daher auch Symposien für die Mitglieder, die sich sonst wohl kaum während der Wintermonate treffen würden. Die erste Versammlung des Vereins, am 3. Oktober, war, als die erste des Schuljahres, eine stimmungsvolle Begrüssungssitzung. Der Vortrag des Herrn von der Heyde wurde auf den zweiten Sitzungstag, den ersten Sonnabend des Monats November, verlegt. Herrn von der Heydens Thema war: Etwas aus und über Fritz Reuter. Der Redner führte in kurzen Zügen das Lebensbild des grossen Humoristen vor, indem er zugleich Proben des köstlichen Humors und der künstlerischen Gestaltungskraft Fritz Reuters gab. Leider ist der Verein zur Zeit heimatlos. Herr Allaire, dem die mässigen Mitglieder zu wenig tranken und assen, hat dem Vorsitzenden die Mitteilung gemacht, dass der Versammlungssaal permanent vermietet sei. Der Verein hat nämlich kein festes, gemietetes Lokal. Doch hofft der Verein, im deutschen Pressklub ein dauerndes Unterkommen zu finden. Für die nächste

*) Die Arbeit gelangt in den P. M.

Versammlung ist eine Herderfeier in Aussicht genommen, die sehr interessant zu werden verspricht, und über die ich des Längeren berichten werde.

Am 6. Dezember hielt der Verein deutscher Lehrer von New York seine erste Versammlung im neuen Heim ab. Der Deutsche Pressklub hat unserem Vereine in der liebenswürdigsten Weise sein gemütliches Haus geöffnet, und der Präsident des Klubs, Herr J. Weil, drückte in Worten herzlichen Willkommens den Wunsch aus, dass die deutschen Lehrer sich im Klub zu Hause fühlen möchten.

Zu Beamten des Vereins für das kommende Jahr wurden folgende Herren erwählt: Herr von der Heyde (Newark), erster Vorsitzender; Herr Tombo, senior (Barnard College), zweiter Vorsitzender; Herr H. Boos (DeWitt Clinton High School), korrespondierender Schriftführer; Herr H. Zick (De Witt Clinton H. S.), protokollierender Schriftführer; die Herren Dr. A. Remy (Columbia), und Dr. Metzger (Newark) wurden zu Beiräten ernannt. In Erinnerung des Todestages Herders waren 3 kurze Vorträge in Aussicht genommen worden: über Klopstock (Dr. Remy), Wieland (Dr. Jappe) und Herder (J. Winter). Dr. Remy begann seine interessanten Ausführungen mit einem Zitate aus Fritz Mauthners humoristischem Credo. Danach gehört auch Klopstock zu den grossen Toten, deren Ruhe wohl kaum ernstlich gestört werden wird. Nur der Berufsliteraturhistoriker wird sich ernstlich mit den Werken Klopstocks beschäftigen, aber das Andenken des deutschen Mannes wird und soll ewig leben. Denn Klopstock bleibt, obwohl seine Werke kaum bleibenden, lebenden Wert besitzen, doch das Verdienst, der Schriftsteller gewesen zu sein, der gegen das Vorherrschen des Fremden u. gegen die einheimische Flachheit, echten deutschen Gefühls Ausdruck verlieh, und der die Fähigkeit der deutschen Sprache als einer Literatursprache bewies. Er lebt fort durch den Einfluss, den er auf seine Zeitgenossen ausübte. Darin besteht auch die Unsterblichkeit Wielands und Herders, deren Bedeutung für die Entwicklung unserer Literatur von Dr. Jappe und Herrn Joseph Winter in knapper, treffender Weise dargelegt wurde. Wieland hat das bleibende Ver-

dienst, der Vater des deutschen Romans und des romantischen Epos zu sein und durch seine Schriften unter den höheren Klassen der Gesellschaft Interesse für deutsch geschriebene Werke erweckt zu haben. Dr. Jappe verteidigte den liebenswürdigen, hedonistischen Wieland, die zierliche Jungfrau von Weimar, wie er nicht ganz unzutreffend genannt wurde, gegen den Vorwurf der Schlüpfrigkeit und wies auf Goethe hin, dessen Romane ja auch zu verurteilen wären, wollte man sie vom Mädchenpensionatsstandpunkte aus beurteilen. Herr Joseph Winter charakterisierte in der ihm eigenen enthusiastischen und geistreichen Weise Herder, der, wie er sagte, im Vorhofe der Klassiker stehe. Herder ist kein schöpferisches Genie, im Cid kleidete er einen fremden Stoff in eigene Form, in den Legenden eigene Stoffe in fremde Form, aber Eigenartiges in eigenartiger Form zu schaffen, ist ihm nicht gelungen. Dagegen hat er befruchtend gewirkt auf Mitwelt und Nachwelt. Er erschloss seinen Landsleuten das Gebiet der Weltliteratur und suchte die Gelehrtenwelt und das Volkstum auf dem gemeinsamen Gebiete echter, wahrer Poesie in Berührung zu bringen. Herders Einfluss auf Goethe, besonders während des persönlichen Verkehrs in Strassburg, ist bekannt und von allergrösster Bedeutung. Denn wem als Herder ist es zuzuschreiben, dass Goethe so früh und in so gelungener Weise den Ton des echten Volksliedes in seinen Gedichten anschlug? Auch Herders Einfluss als Kritiker und Geschichtsphilosoph ist nicht zu unterschätzen, hat er doch das Verdienst, den Wert Homers und der national-epischen Dichtung ins rechte Licht gesetzt zu haben.

„Humanität,“ so schloss Herr Winter seine interessanten Bemerkungen, erscheint unserem Herder der Endzweck der Menschenbildung, und mit Recht stehen in goldener, unauslöschlicher Schrift auf dem Grabsteine Herders die Worte: Licht, Liebe und Leben.“

Ehe der Verein die Versammlung vertagte, ehrten die Mitglieder das Andenken des unvergesslichen Emil Dapprich durch Erheben von ihren Sitzen.

Herr Dr. Wahl (Morris High School) wird in der ersten Sitzung des Jahres 1904 dem Leben und Wirken Emil Dapprichs den gebührenden Nachruf widmen.

H. Z.

III. Umschau.

Dem Schulsuperintendenten Cooley von Chicago ist ein Artikel in dem New Yorker „School Journal“ von Arnold Tompkins, dem Prinzipal der Chicagoer Normalschule, gewidmet, in welchem die vielen Verbesserungen des Schulsystems von Chicago, die unter dem Regime Herrn Cooleys vorgenommen worden sind, gebührend hervorgehoben werden. Unter diesen wird auch die Reorganisation des deutschen Unterrichts erwähnt, durch welche nicht nur eine Ersparnis von \$200,000 erzielt worden ist, sondern auch der Unterricht selbst gewonnen hat. Uns will das nicht in den Sinn. Die Berichte über den Rückgang des deutschen Unterrichts, besonders bezüglich der an demselben sich beteiligenden Schülerzahl, beweisen zu klar das Gegenteil, als dass wir dem Berichte Glauben schenken könnten. Ganz abgesehen davon, würde die Tatsache, dass gerade an dem deutschen Unterrichte Ersparnisse gemacht wurden, unsere Zweifel wachrufen. Umsonst ist nichts zu haben, und sogar ein guter deutscher Unterricht kostet Geld.

Prof. Harnacks Gedächtnisrede auf Mommsen. In seiner Gedächtnisrede bei der Trauerfeier charakterisierte Professor Harnack Mommsen als eine einzigartige Verbindung von exakter Wissenschaft und poetischem Genie, als Künstler und leidenschaftlichen Feuergeist. „Licht wird alles, was ich fasse, Kohle alles, was ich lasse, Flamme bin ich ganz gewiss.“ Des weiteren führte Harnack aus, dass es noch keinen deutschen Geschichtsschreiber gegeben habe, der mit solcher Kraft wie er das Grosse und Kleine zwang, dass es ihm Antwort gebe. Mommsen ist von einem heroischen Fleiss gewesen, seine durchwachten Nächte erhellten unsere Tage, für sein engeres preussisches Vaterland war Mommsen der Organisator der wissenschaftlichen Arbeiten. Ausser Leibniz und den beiden Humboldts hat niemand um die akademischen Wissenschaften solche Verdienste sich erworben, wie er; niemand hat es auch vermocht, wie er sich so völlig in den Dienst von Arbeiten zu stellen, die die Kräfte des einzelnen übersteigen und wie zahlreiche von ihm angeregte Werke eines ganzen Stabs von Mitarbeitern bedürfen. Mommsen war als Lehrer nicht nur durch das gross, was er lehrte, sondern

nach dem Zeugnis seiner Schüler auch ein unübertrefflicher Führer und Anreger im wissenschaftlichen nicht nur, sondern auch im moralischen Sinne. Als Mensch war er der treueste, liebevollste Freund, den man gewinnen konnte und von viel weicherem Gemüt, als die sarkastische Art, mit der er Feindselige sich aus dem Wege räumte, vermuten liess.

Rektor Dr. Seyffarth - Liegnitz, bekannt als pädag. Schriftsteller, ist am 26. Oktober im Alter von 75 Jahren gestorben. Obwohl Geistlicher, fühlte er sich doch als Pädagoge. Sein Streben ging vor allem dahin, seinen „Vater Pestalozzi“ der Lehrerschaft immer näher zu bringen, und es war ihm vergönnt, die Werke Pestalozzis in verbesserter Auflage noch kurz vorher zu vollenden, ehe die letzte Krankheit dem nimmermüden Mann die Feder aus der Hand nahm. Dr. Seyffarth war auch Redakteur der Preussischen Schulzeitung. Mit frischem Geiste und mit vorwärts dringendem Eifer behandelte er in genanntem Blatte alle pädagogischen Fragen der Gegenwart, namentlich stand er auch auf unserer Seite im Kampfe gegen die geistliche Schulaufsicht.

Professor Dr. Rein bleibt in Jena. Gewiss werden die Lehrer nicht nur Thüringens, sondern ganz Deutschlands diese Nachricht mit Freuden hören. Die Professurstelle in Prag, die Dr. Rein nach dem Abgange Dr. Willmanns übernehmen sollte, wird nunmehr geteilt und mit den Herren Privatdozent Arleth - Prag (Pädagogik) und Gymnasialprofessor Höfler-Wien (Philosophie) besetzt werden.

Bekanntlich hat der preussische Lehrerverein beschlossen, dem um die preussische Lehrerschaft und Volksschule hochverdienten Kultusminister Falk in der Stadt Hamm ein Denkmal zu errichten. Die Stadtverordneten-Versammlung in Hamm beschloss nun kürzlich mit grosser Majorität — dagegen waren nur einige ultramontane Stimmen —, dem Preussischen Lehrerverein zur Errichtung des geplanten Falk - Denkmals den Friedrichsplatz, der fortan „Falkplatz“ heissen soll, und ein Grundstück an der herrlichen Ostallee, das die Stadt in einen hervorragend schönen Schmuckplatz umwandeln und in die Promenade einziehen will, zur Verfügung zu stellen.

Die Stadtvertretung gibt damit das Beste, was sie überhaupt zu vergeben hat, beschliesst aber trotzdem, um jedes Entgegenkommen zu zeigen, dem Preussischen Lehrerverein, falls wider Erwarten keiner der beiden Plätze gefallen sollte, jeden andern Platz der Stadt nach eigener freier Wahl bereitzustellen.

Die Kosten für die öffentlichen Volksschulen betragen im Deutschen Reiche insgesamt 415,198,000 M. Von dieser Summe werden aus Staatsmitteln gedeckt 120,337,000 M. Von den grösseren deutschen Staaten wenden Preussen 269,917,000 M. (darunter 73,066,000 M. aus Staatsmitteln), Bayern 39,8 Mill. (4,2 Mill.), Sachsen 34,8 Mill. (4,8 Mill.), Württemberg 12,3 Mill. (3,8

Mill.) und Baden 11,0 Mill. (2,4 Mill.) für ihre Volksschulen auf.

Bulgarien. Die Augen der gesamten Welt sind auf den Wetterwinkel im Südosten gerichtet. Es ist nicht uninteressant, einen Blick auf das Schulwesen dieses strebsamen Fürstentums zu werfen. Das gegenwärtige Volksschulgesetz steht seit 1. September 1882 in Kraft. Im Jahre 1893 gab es nach staatlichen Zählungen unter den 3,300,000 Einwohnern noch 84 Prozent Analphabeten. Die Gesamtzahl der Volksschulen beträgt gegenwärtig 4507, davon 1446 private. Lehrpersonen wirken an diesen Schulen 4587, darunter 1260 Lehrerinnen. Die Kosten des Volksschulwesens betragen zirka 7,530,500 Franken jährlich.

IV. Vermischtes.

Wann soll der Klavierunterricht beginnen? Ein Berliner Spezialist für Nervenkrankheiten hat festgestellt, dass es für Kinder schädlich ist, vor dem 16. Lebensjahre das Klavierspielen zu beginnen. Seine Untersuchungen an 1000 jungen Mädchen, die Klavierunterricht genossen, ergaben, dass 600 von ihnen an einer Nervenkrankheit litten, während von 1000 anderen, die das Klavierspiel nicht betrieben, nur 100 mit Nervosität behaftet waren.

Dezember.

Christkindlein durch die Lande zieht
Mit seinen reichen Geschenken;
Möcht' es doch auf der frohen Fahrt
Der Lehrer auch gedenken
Und bringen, was so not uns tut,
Verträglichkeit und Opfermut,
Verständnis im Volke bei jung und alt,
Und bei den Behörden recht festen Halt;
Auch unser „Zapfen“, der oft so klein,
Soll ihm recht warm empfohlen sein;
Es bringe uns Eintracht und festes Vertrauen,
Dann wollen wir froh in die Zukunft schauen!

R. Z.

(Schweizerische Lehrerzeitung.)

Verteilung der Sprachen auf der Erde. Eine interessante Gegenüberstellung der Verteilung der 3 wichtigsten europäischen Sprachen auf der Erde in den Jah-

ren 1800 und 1900 entnehmen wir der „Litterature americane“. Danach sprachen um das Jahr 1800 31 Millionen Menschen französisch, 30 Millionen deutsch und 20 Millionen englisch. Bis zum Jahre 1900 hat sich die Sachlage so verändert, dass jetzt 50 Millionen französisch, 70 Millionen deutsch und 125 Millionen englisch sprechen.

Humor aus der Schule. Im Anschluss an das Gedicht „Die Glocke“ von Schiller soll die Macht des Feuers in kurzer Weise geschildert werden. Eine Schülerin schreibt wie folgt: „Donner und Blitz fallen zur Erde. Der Himmel errötet. Die Aufregung eilt zum Brandplatze. Schon kommen aus den Nachbarorten die Feuerwehren, die das Feuersignal hörten und damit das Feuer zu löschen versuchen. Man hört die Tiere flühen. Der Abgebrannte tröstet sich, denn er hat niemanden von seinen Verwandten verbrannt. Der gottesfürchtige Hausvater erkundigt sich am nächsten Tage bei der Feuerwehr, ob nicht eines seiner Kinder verbrannt sei.“ —

Schüler in der Naturgeschichtsstunde: „Die Seidenraupe lässt aus dem Maule seine Fäden heranslaufen, das ist die weisse Seide. Friedrich der Grosse machte auch den Versuch; aber, es wollte ihm nicht gelingen“.

Bücherbesprechungen.

Das jüngste Deutschland. Zwei Jahrzehnte miterlebter Literaturgeschichte. Dargestellt von Adalbert von Hanstein. Mit 113 Schriftstellerbildnissen etc. Leipzig, 1901. R. Voigtländer.

Das Hauptverdienst des vorliegenden Buches besteht darin, dass mit grossem Fleiss eine Masse von schwerzugänglichem Material zusammengetragen ist. Das Buch ist in der Hinsicht wirklich eine nicht zu verachtende Vorarbeit für den zukünftigen Geschichtsschreiber des Jüngsten Deutschland; und der Verfasser hat also eine seiner Hauptabsichten, wie er sie im Vorwort ausspricht, erreicht. Weniger gelungen ist ihm die erstrebte Anschaulichkeit. Die Porträts der Schriftsteller, in dem meinem Gefühl nach äusserst geschmacklosen und ermüdenden Zierleisten, dürften ohne Schaden grossenteils fehlen. Und die allerdings sehr zahlreich gegebenen Proben von Gedichten und Prosa-Abschnitten wiegen das Fehlen des sichtenden Urteils nicht auf. In der verwirrenden Masse von grossen und kleinen Talenten kann man sich unmöglich zurechtfinden: wenn man nicht vor der Lektüre des Buches grüdpöpe, the direction of study to the history and principles of criticism. The lich Bescheid weiss.

Wer nach dem Untertitel — miterlebter Lit. — etwa erwartet, dass Hanstein auf dem Boden der modernen Bestrebungen stehe, wird sich getäuscht sehen. Der Verfasser ist von dem Geist der Neuzeit nur angehaucht. Das wäre nun an und für sich kein Fehler. Denn ein unentwegter Parteigänger für die Sache des strengen Klassizismus kann, wie z. B. Otto Harnack, durch scharfe, wenn auch noch so ablehnende Kritik moderner Erscheinungen sehr anregend wirken und zum Proberstein des Neuen werden. Aber Schärfe des Urteils ist die Sache des Verfassers ebensowenig wie Weite des Gesichtskreises. Er ist hierin dem Herausgeber des *Türmers*, seinem Standesgenossen, Freiherrn von Grotthuss, sehr ähnlich. Fast triumphierend meldet er am Schlusse seines Buches, dass sich der Kreislauf der literarischen Strömungen wieder geschlossen habe. Vom Kampf für das Schöne sei man ausgegangen, dann in den krassen Naturalismus geraten. Der Naturalismus sei, nachdem man seiner überdrüssig gewesen, vom Symbolismus abgelöst worden,

dieser wiederum von der *Part pour l'art* - Bewegung, dem Schönheitskultus der Gruppe um Stephan George. In ähnlich erhabener Einfachheit zirkulierte nach der Ansicht der älteren Grammatiker — die Lautverschiebung. Die Sache ist aber doch komplizierter. Es ist erstaunlich, dass Hanstein unfähig ist, die Summe von all dem Durcheinander zu ziehen. Er hätte zeigen sollen, wie diese mannigfachen Strömungen nirgends isoliert erscheinen, sondern in fortwährender Wechselwirkung und Vermischung insgesamt die Entwicklung der deutschen Literatur fördern. Man vergleiche einmal die Darstellung in Lamprechts *Zur jüngsten deutschen Vergangenheit*, und man wird sehen, was mit demselben Material, das Hanstein vorlag, ein Mann zu tun weiss, der alle Einzelercheinungen von dem weiten Gesichtspunkt des Historikers aus betrachtet!

Wenn Hanstein glaubt, die Zukunft beruhe nicht auf „Schulen“ und „Vereinen“, sondern auf einzelnen grossen Persönlichkeiten, so mag er Recht haben. Nur fallen die Genies auch nicht vom Himmel, so viel sollten wir im zwanzigsten Jahrhundert jetzt doch wissen! Wir dürfen nicht vergessen, dass das „Jüngste Deutschland“ bei allen Entgleisungen und Verirrungen auch ein tüchtiges Stück redlicher Arbeit vollbracht hat. Wie in der bildenden Kunst, so sind auch in der Literatur die technischen Ausdrucksmittel heute noch weit mehr vervollkommenet, als sie es vor vierzehn Jahren waren: dank eben des gemeinsamen Strebens der Gruppen um Arno Holz, Richard Dehmel und Stephan George. Dem Talent, das die gewonnene Technik anwenden kann, ist die Bahn geebnet. Wer weiss, ob sich nicht zu den grossen Künstlern Arnold Böcklin und Max Klinger nun auch Dichter gesellen, welche die Träume des „Jüngsten Deutschland“ erfüllen können, weil sie selbst mitgeträumt haben! Ob sich Gerhart Hauptmann je aus seiner unmännlichen Gebrochenheit aufrafft, scheint nach dem verschwommenen „Armen Heinrich“, wo die Darstellung des Hauptproblems wieder einmal dem Zwischenakt überlassen bleibt, mehr als je zweifelhaft. Aber jene genannten Lyriker sind erst am Anfang ihrer Kraft; es sind, wenigstens die zwei ersten, Männer voll Mut und Konsequenz des Denkens, voll Schwung und Reichtum

der Phantasie, voll Innigkeit und Tiefe des Gefühls: noch haben sie ihr Bestes nicht gegeben. — Der Geschichtsschreiber soll sich vor allem hüten, Talente, die im steten Aufsteigen sind, schon zu ihren Lebzeiten in den Kapiteln seines Buches einzusargen. Trotz guten Willens ist Hanstein diesem Fehler nicht entgangen.

O. E. Lessing.

Laboratory Physics by Dr. Clarence Miller, professor of physics in Case School of Applied Science, is more than its name implies. It is intended for college students, and they are fortunate in having such a text available. Twenty years ago students largely depended upon their instructors for aid in the laboratory, today Dr. Miller's book is a sure guide to the most important work in close measurements.

Some of the problems may give average students trouble, but the discipline in careful manipulation remains. About one hundred and thirty experiments are outlined and explained, covering, besides the usual college work, some important and interesting work in calibration of scales and thermometers, Reed's method for rating a fork, high temperature measurements, concave-grating spectroscopy, magnetic variometer, etc.

In 403 pages, the author and publishers, Ginn & Co., have presented an attractive book with splendid clear diagrams and work enough for at least 400 hours in a physical laboratory. Dr. Miller has given us a decided addition to our laboratory manuals—it should be in every college and technical school. Quarto, cloth, mailing price \$2.15.

Lessons in Physics by L. D. Higgins, Ph. B., is certainly a clear elementary treatise on this subject. It appeals directly to the pupil's powers of seeing and thinking for himself without work in a laboratory, and at the same time informs him clearly of those questions which men "have spent their lives trying to answer".

The diagrams are clearly outlined and in some instances half-tones are given of important apparatus.

The publishers, Ginn & Co., deserve credit for producing as usual a neat and distinctly printed book. 12mo., cloth, 379 pages. Price 90 cents.

The Teacher's Guide in Elementary Physical Geography,

by Prof. W. M. Davis, of Harvard, is intended to accompany the text book on *Physical Geography* by the same author.

This little book of 80 pages should be in the hands of every instructor of physical geography. As the years go by, we feel, more and more, the necessity for laboratory work in Mother Earth's workshop, if we wish to successfully teach physical geography. Anyone using this Guide will be convinced that a topic seemingly barren of laboratory inspection, is, after all, a most fruitful one for cultivating observation. Hints are given the teacher for using the local topography in illustrating his lessons—it is certainly a most valuable aid to teachers using it. Ginn & Co. D. H.

Old-English Grammar. By Edward Sievers, and translated and edited by Albert S. Cook. Third Edition. Ginn & Co., Boston. 5x7½ in. 422 pages. \$1.50.

This English translation has the merits of following closely the text of the new and improved German edition of Professor Sievers' *Angelsächsische Grammatik*.

As Sievers' grammar has long been recognized as authority, the present volume needs no commendation.

Locci Critici. By George Saintsbury, M.A., LL.D. Ginn & Co., Boston. 6x8½ in. 439 pages. \$1.65.

Not long ago appeared "The History of Criticism and Literary Taste in Europe", by Professor Saintsbury, the most elaborate history of criticism which has yet appeared in the English language. The present volume from the same author carries its own commendation to all thoughtful minds. The volume is one of the most strictly practical principle of the book is to present passages illustrative of critical theory and practice, which experience has shown to be most useful for the purpose, from ancient writers, from Dante, from a few Renaissance critics of the formation period, and from English critics of the Elizabethan age onward through the age of Johnson.

The volume which is designed to meet the needs of students, represents the fruits of many years of study and observation.

L. Sh.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang V.

Januar 1904.

Heft 2.

Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis.

Von **Thos. H. Jappe**, New York City.

LITERATURE.

1. Winship, Alb. E., Is there a science of pedagogy? an address at N. Y. Univ., May 28, 1892.
2. Unold, Joh., Sittenlehre, Lpzg. 1896, S. Hirzel.
3. Tracy, Fred., The Psychology of Childhood, Boston, 1893, D. C. Heath & Co.
4. Thanlow, Gust., Einleitung in die Philosophie, Kiel, 1862. Akadem. Buchhdlg.
5. Tate, T., The Philosophy of Education, London, 1857 (Educ. Found., Dec. 1900).
6. Spencer, Herb., Education, 1860.
7. Sharo & Webb, School Devices, Educ. Found., June, 1901.
8. Schwegler, Gesch. der Philosophie, Stuttgart, 1876, C. Conradi.
9. Schultze, Fritz, Deutsche Erziehung, Lpzg. 1893, E. Günther.
10. Schopenbauer, Arth., Parerga & Paralipomena, 1851, (Halle a. S., O. Hendel.)
11. Rosenkranz, J. K. Fr., The Philosophy of Education, trsl. by Anna C. Brackett.
12. Richter, J. P. Fr., Levana oder Erziehlehre, Braunschweig, 1807.
13. Report of the Committee of Seven, The MacMillan Co., 1900.
14. " " " " " Twelve, Governm. Print. Office, 1898.
15. " " " " " Ten, Amer. Book Co., 1894.
16. Rein, Wm., Outlines of Pedagogics, trsl. by C. C. & Ida J. Van Liers, 1893.
17. Rehmke, Joh., Zur Lehre vom Gemüt, Berlin, 1898, Philos.-histor. Verlag.
18. " " Das Verhältnis von Leib u. Seele, Hamburg, 1901 („Der Lotse“).
19. Rehmke, Joh., Universität u. Volksschullehrer, c. Vortrag, Chemnitz, d. 28. Mai, 1902.

20. Quick, R. Heb., Educational Reformer, N. Y. & Chicago, 1881, E. L. Kellogg & Co.,
21. Preyer, W. Th., Die Seele des Kindes, 3. Aufl., Lpzg. 1890, Th. Griebens Verlag.
22. Pestalozzi, H., Lienhard u. Gertrud, Basel, 1781—89.
23. " " Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 1801.
24. Payne, Jos., Lectures on the Science & Art of Education., ed. by R. H. Quick
25. Patridge, Lelia E., Notes of F. W. Parker's Talks on Teaching, July & August, 1882.
26. Page, David P., Theory & Practice of Teaching, ed. by W. H. Payne, 1885. (1847.)
27. Pädagogium, Dittes, Fr., 1881—82. Lpzg. & Wien, Jul. Klinkhardt.
28. Pädagog. Monatshefte, 1901—2. The Herold Co., Milwaukee, Wis.
29. Iowa Normal Monthly, 1883—85, W. J. Shoup & Co., Dubuque, Ia.
30. Mactellan & Dewey, Applied Psychology, Educ. Publ. Co., 1900.
31. Lindner-Fröhlich, Empir. Psychologie, 10. Aufl. Wien, 1891, C. Gerolds Sohn.
32. Lange, K., Apperzeption, ed. by Chas. De Garmo, Boston, 1899, D. C. Heath & Co.
33. Krohn, W. O., Practical Lessons in Psychology, Chicago, 1895, The Werner Co.
34. Kirchmann, J. H. v., Die Grundberiffe des Rechts u. d. Moral, 2. Aufl. 1873
35. Kirchmann, J. H. v., Erläuterungen zu Kants Werken.
36. " " " " Katechismus der Philosophie, 2. Aufl., Lpz. 1881, J. J. Weber.
37. Kern, Herm., Grundriss der Pädagogik, Berlin, 1873, Weidmann.
38. Kehr, E., Die Praxis der Volksschule, 9. Aufl., Gotha, 1880, E. F. Thiene-mann.
39. Kant, Imm., Kl. Schriften z. Ethik u. Relig.-Philos.
40. " " Kritik der prakt. Vernunft, 1789.
41. " " Die Religion innerh. d. Grenzen d. blossen Vern., 1792, 93, 94.
42. " " Kritik d. reinen Vern., 1781.
43. Höffding, Herald, Psychologie auf Grundlage d. Erfahrg. Lpzg., 1887, Fues' Verlag.
44. Herbart, J. Fr., Lehrbuch z. Psychologie, herausgeg. v. G. Hartenstein, 1887.
45. Gizycki, G. v., Moralphilosophie, Lpzg., 1883, W. Friedrich.
46. Garlick, A. H., A Manual of Method, N. York & Bombay, 5th. ed., 1901.
47. Jastrow, J., Psychology (in: Epitomes of 3 Sciences, Chicago, 1890.)
48. Gegen die Einheitsschule, herausgeg. v. Hamburger Oberlehrerverein, Frühj. 1902.
49. Educational Foundations, 1899—1902, N. York, E. L. Kellogg & Co.
50. Drechsler, Ad., Charakteristik d. philos. Systeme seit Kant, Dresden, 1863, R. Kuntze.
51. Currie, Jas., Principles & Practice of Common Sch. Educ., 1880(?). W. Stewart & Co.
52. Carus, Paul, Fundamental Problems, Chicago 1889. The Open Court Pub. Co.
53. Carus, Paul, The Soul of Man, Chicago, 1891, The Open Court Pub. Co.
54. Carhart, Jos., The Pedagogy of History, an address, 1894.

55. Zur Schulreform in Hamburg, G. Coym, Hamb. Corresp., d. 18.—22. Febr. 1902.
56. Becker, F., Repetitorium der Physiologie, Lpzg., 1875, F. A. Grossmann.
57. Arnold, Sarah L., Waymarks for Teachers, Chicago, 1894, Silver, Burdett & Co.
58. Adler, Felix, The Moral Instruction of Children, N. Y., 1901 (1892).
59. Milwaukee Erz.-Blätter, diverse Nummern.
60. Reports of the Commissioner of Education, Washington, D.C., 1896—1901.
61. Sallwürk, E. v., Die didakt. Normalformen, Frkft. a. M. 1901.
62. Die Deutsche Schule, herausgeg. v. Rob. Rissmann. VI. Jahrgang. 1902.
63. Natorp, P., Herbart, Pestalozzi u. d. heut. Aufg. d. Erz., Stuttg., 1899.
64. " " Sozialpädagogik, Stuttg., 1899, Fr. Frommanns Verlag.

„Grau, teurer Freund, ist alle Theorie;
Doch grün des Lebens goldner Baum!“

Dies sonst viel gemissbrauchte Wort unsres alten Bekannten Me-
phistopheles schien mir besonders am Orte an der Spitze eines Aufsatzes
über Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis. Denn in keinem
Zweige menschlichen Wissens und Handelns stehen Theorie und Praxis
meist in krasserem Gegensatz als auf dem Gebiete der Erziehung. Wie
anders z. B. in der Chemie, wo die Theorie, d. h. die rein wissenschaft-
liche Chemie, fortwährend die Praxis, d. h. die angewandte Chemie, er-
gänzt und ihr an die Hand geht; wo Hunderte konstant nicht nur an der
praktischen Verwertung der Fortschritte ihrer Wissenschaft arbeiten,
sondern nach allen Richtungen experimentieren, um mehr Anknüpfungs-
punkte zwischen Theorie und Praxis zu gewinnen. Auf unserm Gebiete
finden wir dies harmonische Verhältnis im allgemeinen nicht; da wird
die Theorie denen, die sie exploitierten, nur zu oft zum Steckenpferd, das
sich in höchst imponierender Weise vorführen lässt, während seine Reiter
die Praxis sorgfältig vermeiden: da werden die Stellen, wo folgerichtiges
pädagogisches Verfahren am wichtigsten ist, nämlich beim Legen der
ersten Fundamente, mit denen besetzt, die von philosophisch-pädago-
gischer Durchbildung, sowie von Kenntnissen und Erfahrung am wenig-
sten haben; da vergisst man, — die Jesuitenschulen etwa ausgenommen
— dass mit steigender Wichtigkeit eines mehr als elementaren Wissens
in den Unterrichtsgegenständen die der rein erzieherischen Fähigkeit der
Lehrkraft sich vermindert, weil sie nicht mehr so sehr in Anwendung
kommen soll. In Folge dieser und anderer Tatsachen und Umstände ist
die Theorie der Pädagogik noch bei vielen, und nicht etwa bloss den
schlechtesten Lehrkräften in argem Misskredit, speziell in Deutschland.
Sie geht auch nicht jedem in Fleisch und Blut über; mancher hat die
Pädagogik mit Löffeln gegessen, ist aber trotzdem ein kümmerlicher Er-
zieher; andere wieder kümmern sich so wenig als möglich darum, ver-
lassen sich auf ihr eignes gesundes Urteil und praktische Erfahrung und
genügen ihrem Beruf, so weit sich urteilen lässt, durchaus. Hören Sie

die Ansichten zweier deutscher Oberlehrer an höhern Schulen, die mir persönlich nahe stehen und mir gegenüber jedenfalls mit ihrer wahren Meinung nicht hintern Berge halten. Auf meine diesbezügliche Anfrage schreibt mir der eine: „Es gibt viele anerkannt tüchtige Lehrer, die sich um die Theorie der Pädagogik nicht kümmern. Bei den akademisch gebildeten Lehrern erfreut sie sich meistens keines grossen Ansehens und wird von vielen geradezu als etwas Minderwertiges, ihrer Unwürdiges betrachtet. Ich habe mich auch nie eingehend damit beschäftigt. Was ich davon gelesen oder sonst erfahren habe, hat mir meistens entweder den Eindruck gemacht, dass man es sich bei einigem Nachdenken selbst sagen könnte, und dass ich es, wenn auch nicht klar erkannt, so doch schon immer befolgt hatte; oder dass es irrtümliche, blossе Theorie sei. Die meisten pädagogischen Lehren sind, soweit überhaupt richtig, nur im grossen und ganzen richtig, nicht in jedem gegebenen Falle. Da hängt zu viel ab von der Persönlichkeit des Lehrers, der Art des Lehrstoffes, dem Schülermaterial und äussern Umständen. Jedenfalls aber ist die Pädagogik eine Lehre, und auch eine Kunst oder ein Können. Der Lehrer und Erzieher ist in der Beziehung in derselben Lage wie der, der „die sündige Seele ausschimpft“; und sogar der, der „ihr verfallenes Haus flickt“, wird oft von seiner Wissenschaft im Stich gelassen, erreicht aber viel durch seine Kunst, d. h. seinen richtigen Blick und gesunden Verstand. Der Wert der theoretischen Pädagogik ist also derselbe, den Lessing der Kritik zuschreibt: „Wie die Krücke dem Lahmen wohl hilft, sich von einem Orte zum andern zu bewegen, ihn aber nicht zum Läufer machen kann, so auch die Kritik.““ — Der andre schreibt mir folgendes: „Ich glaube, dass es in unsrer Zeit nur noch die Seminaristen sind, die den Mund immer voll Pädagogik haben, während bei akademisch gebildeten Lehrern der Gegensatz von Theorie und Praxis weniger hervortritt; höchstens in einzelnen Ausnahmen bei Herren, die gesalbte Lehrproben schreiben, und die dabei herzlich schlechte Lehrer sind.“ Es darf hierbei indes nicht ausser acht gelassen werden, dass die Schüler dieser Herren der bei weitem grössten Mehrzahl nach über das gesetzliche Schulalter, also die eigentliche Kindheit, hinaus sind.

Sie wissen, dass die offizielle Bezeichnung für das Ganze der Erziehung oder Pädagogik hier „Science of Education“ ist. Es wird Ihnen aber auch nicht unbekannt sein, dass es immer noch Leute gibt, welche sie ausschliesslich eine Kunst nennen. Da fragt es sich denn in erster Linie: Was ist Wissenschaft? und was ist Kunst?

Man kann den Begriff Wissenschaft verschieden fassen, am wichtigsten für uns indes ist die Unterscheidung von reiner und angewandter Wissenschaft. Erstere ist die Gesamtheit des Wissens in irgend einem Zweige, das man in einer diesem Zweige eigentümlichen Weise systematisch geordnet und auf gewisse Grundprinzipien zurück-

geführt hat. Letztere dagegen ist die Gesamtheit des Wissens in einem Zweige, der aus sich selbst heraus ein System nicht entwickelt hat, resp. nicht entwickeln kann, sondern sich dies aus einer andern Wissenschaft oder einer Disziplin einer solchen borgt, der sohergestalt auf anderweitig gewonnenen Grundprinzipien beruht und daher durch Fortschritte und Veränderungen seines oder seiner Gläubiger jederzeit affiziert werden kann.

In nicht ganz unähnlicher Lage befinden sich auch die Künste, nur dass hier Talent oder Genie unbedingte Erfordernisse sind neben der gelegentlich von den Wissenschaften unterstützten und geförderten, mehr mechanischen Praxis.

Dass beide, Wissenschaften wie Künste, im letzten Ende der Philosophie und ihren Disziplinen unterstehen, ist selbstredend; auf jeden Fall also auch die Pädagogik. Aber hat sie im übrigen ihr eigenes, mehr oder minder abgeschlossenes System? Steht sie wissenschaftlich auf eignen Füßen? Ich glaube es nicht.

Durchlaufen Sie im Geiste die Geschichte der Erziehung und Sie werden zugeben müssen, dass selbst die grössten Reformer auf diesem Gebiet von ihrem Gefühl und Instinkt geleitet wurden; dass sie nicht nach klar erkannten Grundsätzen wirkten; und dass dementsprechend gerade unter dem schönsten Weizen das hässlichste Unkraut zu finden ist. An Versuche wissenschaftlicher Erklärung wird meistens garnicht gedacht, und wo sie sich finden, da sind sie ebenso naiv wie primitiv; es handelt sich dabei für sie eben nur um Verbesserung der Methoden.

Dies hat erst vor etwa 100 Jahren angefangen sich zu ändern, nämlich 1806, wo Herbarts Pädagogik erschien, der erste Versuch wissenschaftlicher Behandlung und Begründung derselben. Herbart ist zugleich der Gründer der Psychologie als Wissenschaft, allerdings mit einseitiger Reduktion derselben auf mathematische Formeln. Aber darüber kann im ganzen kein Zweifel sein, dass die Psychologie die meisten Elemente für die wissenschaftliche Basis der Pädagogik liefert, wenn diese sich auch nebenbei noch auf Anthropologie, Ethik und Politik stützt. Der Greifswalder Professor der Philosophie Joh. Rehmke betonte dies noch kürzlich in einem Vortrage über „Universität und Volksschullehrer“ auf der Lehrerversammlung zu Chemnitz, wo er die Frage der Zulassung geprüfter Seminaristen zur philosophischen Fakultät erörtert. Er sagt: „Alle Erziehungsfragen wurzeln in dem Nährboden der Philosophie; ich wüsste kein einziges Stück dieser Wissenschaft, das sich nicht in den Dienst der Erziehung gestellt sähe: die Seinslehre, die Seelenlehre, die Erkenntnislehre, die Sittenlehre, die Kunstlehre.“ Das geht denn ja weit genug!

Dazu ist in neuester Zeit die Physiologie getreten, und von der Vereinigung der Psychologie und Physiologie in der sogenannten Psycho-

physik lässt sich für wahrhafi wissenschaftliche Erziehungsgrundlagen und Grundsätze noch viel erhoffen. Indes dies alles ist bei dem wohl-bekannten Konservatismus in unserm Berufe so völlig neu zu nennen, dass sich die bislang gewonnenen Resultate noch nicht zu leitenden Faktoren in unsern Erziehungssystemen erhoben haben, wenigstens nicht in der Praxis. „There is very little pedagogy in the daily routine of the common school“, sagte mir noch vor sechs Monaten einer der tüchtigsten Schulpvresteher.

Wie immer sich aber die Dinge in der Zukunft gestalten werden, für jetzt steht so viel fest, dass nur der rein abstrakte, theoretische Teil der Pädagogik, also diese im Gegensatz zur Didaktik und Methodenlehre, zur Not als angewandte Wissenschaft bezeichnet werden mag, während ihr der praktische Teil als eine Kunst gegenübersteht.

(Fortsetzung folgt.)

Some Defects in the Teaching of Modern Languages in College and University.*)

By **Prof. Starr Willard Cutting**, Chicago University.

A glance at the progress of the last twenty years in the aims and results of modern language instruction in American institutions of learning reveals ample cause of relative satisfaction with present conditions and prospects. It would be easy to find in the more general institutional recognition of the claims of modern languages to an important place in courses of study, in the better preparation of teachers, in more ample library facilities, and in the manifold advantages springing from the coöperation implied in our Modern Language Association of America, inspiration rather for a paean of victory than for the ungracious tones of a Jeremiad. Not blindness to past triumphs, but the hope that criticism may prove more helpful than congratulation has led me to choose the invidious task of pointing out what seem to me certain defects in our work, as yet unremedied.

My main contention applies equally well to both English and other modern languages, although in the following considerations attention is focused in detail upon languages other than the student's vernacular.

*) President's address delivered before the Central Division of the Modern Language Association of America, at the Eighth Annual Meeting, held in Chicago, January 1, 1904.

If we disregard that rather numerous class, whose personal choice has nothing to do with shaping their course of study, who take modern language as part of a prescribed curriculum, to be gotten through with in some fashion, there remain various types of learners, determined by the predominant purpose that controls their choice of subject. Thus some undertake the task "for revenue only". They hope to find immediate employment of their linguistic accomplishments as interpreters, clerks, book-keepers, and the like. Or they seek thereby to fortify themselves against the wiles of foreign railroad officials, police captains, shopkeepers, and customhouse guardians. It is the fashion to decry this class of students as sordid utilitarians, unworthy of serious consideration at the hands of college or university teachers. The equity of this judgment may be open to question, in view of the general approval accorded to another class of learners, whose commercial utilization of their acquirements is as indubitable as that of the tabooed class just mentioned. I refer to those who regard their academic study of modern languages as a preparation for teaching the same subjects to others. Their conception of the work to be done is presumably broader than that of the plain "commercialists". They crave some acquaintance with literature and are on the whole less anxious than the first class for short cuts and for the completion of the course in "six easy lessons". Yet the hope of financial gain is the impelling motive here as there. Many treat modern languages as a means for following more directly the past and current thought of other nations in its bearing upon their special studies. The standing formula employed to justify the scant attention paid by such students to the work in hand runs: They seek only a "reading knowledge" of this or that. This catch-word unfortunately dominates in such cases not only the action of the pupil, but also largely the course of study and the nature of the instruction. A much larger group of learners expects from the study of languages and literatures discipline in sharp observation, careful discrimination, and correct inference, i. e., in clear thinking, on the one hand, and acquaintance with the literature and life of the leaders of modern civilization on the other. Not salable information, but the substance of a liberal education is the object of their quest. A relatively small but important class of students finds in modern languages and literatures a field of scientific research and looks to the college and the university for the requisite special training in methods of investigation. The needs of the last named group have received steadily increasing recognition in this country since the founding of the Modern Language Association of America.

There are, then, several distinct types of language learners. While we meet more frequently than otherwise students whose aims combine in various proportions those of two or more of these types, the college and

university can safely ignore none of them in shaping the instruction to be offered.

One of the most obvious defects, as it seems to me, of our modern language teaching, hurtful to all classes of students, is neglect of the spoken word. This neglect may come from a variety of causes. It is sometimes traceable to the imperfect command of the spoken idiom, characteristic of many American-born teachers. It may occasionally proceed from the foolish desire of teachers of living languages to share the high esteem accorded to teachers of Greek and Latin, by imitating even the vices of the classroom practice of some of the latter. It has certainly become a widespread policy, in part at least, from a strong conviction of the impracticability of the spoken word under existing conditions of class instruction. Scant time and large numbers seem to preclude the possibility of an amount of attention to the individual, sufficient to insure a fluent oral command of the language, even were this made of prime importance from the outset. This conviction has been strengthened latterly in America by the inevitable reaction against the wild claims and vagaries of the "Natural Method" mongers. Since the fluency which these colleagues deem the sole possible justification of much attention to the spoken word is unattainable, thus the argument runs, why waste the precious time needed for so many other objects that are attainable? A few of these colleagues quite likely assent to the phrasing given this view by one who writes: "It requires no higher order of intellect and no more exercise of the judgment, to speak French or German, than to play the banjo."¹)

Now this view as to the negligible importance of the spoken word is an assumption that begs the whole question. It is certainly not true that for any class students actually learning a foreign language, as distinguished from learning sundry more or less significant facts about it, is a matter of minor concern. It is furthermore true that mere information about the general development of a language or a literature is an accomplishment quite compatible with relative ignorance of the language of said literature. Such information implies no necessary familiarity with the national conception of artistic form, and is entirely consistent with the crassest Philistinism with respect to the essence of the whole subject. While such information may, as better than nothing at all, properly be offered in a department of literature in the student's vernacular, it is the flimsiest possible excuse for slighting instruction in the language itself. For a modern language is primarily a varying

1) E. H. Babbitt: *How to use Modern Languages as a Means of Mental Discipline* (in D. C. Heath's *Methods of Teaching Modern Languages*, Boston, 1893. p. 127).

sequence of sound symbols, recalled for the ear through the eye by the secondary symbols of printer's ink. It has its own peculiar rhythm and cadence, characteristic of the feeling of the people whose collective experience gave them birth. These elements, distinct from the sound values of the individual vowels, impart to the latter a variety of musical quality, whose appreciation is one of the most important and also one of the most difficult acquisitions of the language student. No adequate conception of the beauties of lyric, epic, or dramatic poetry, or even of musical prose, is possible for one deaf to the subtle adjustment of time and tune characteristic of the spoken word.

Mere instruction in the pronunciation of vowels and consonants, when reinforced by no long-continued efforts of the learner at reproducing them in connected discourse, is an inadequate means to the good end. For the sound symbol, alone and in connection, becomes graven upon the memory and vividly associated with its intellectual and emotional equivalent in proportion to the self-activity involved in its use. No amount of theoretical or practical explanation of the teacher can take the place of this.

Again the words and idioms of one language correspond, in a vast proportion of all cases, only approximately to the so-called equivalents of another. The most painstaking lexicographer can hope, therefore, to accomplish but imperfectly his task of interpretation. Just those elusive shades of difference in connotation that baffle the skill of the lexicographer must gradually be acquired by the really successful student of any language. This can be accomplished only by oft-repeated comparison of the same word or phrase with itself in a variety of contexts. Most subtle of all are the particles and idioms of everyday life, whose present signification reflects most intimately the hearth-stone and market-place habit of thought and expression of a people. They pervade, too, like an undertone the current of the best literary style and defy the efforts of the interpreter, whose chief reliance is upon grammar and dictionary. By continuous use of the spoken word from the outset the student acquires slowly but surely an instinctive feeling for a multitude of nice distinctions that elude all attempts at formal definition and give him that sense of *at-home-ness* in the language, which is indispensable for intelligent appreciation and criticism. To neglect this surest means of reaching the desired goal, in favor of so-called "rapid translation" is to condemn the pupil to perpetual ignorance of the inmost spirit of the language. To expect from students so trained a fine feeling for the niceties of syntax and style is to exhibit singular credulity as to cause and effect.

Moreover the college and university aim to prepare teachers of modern languages for their work. We must recognize to an extent

greater than ever before in the modern language preparation of the average candidate for entrance to college a reflection through his teacher of our own ideals and practice in college and university. Our frequent complaint against the lifeless, ineffective teaching of language in secondary schools is too often a boomerang that smites the man who hurls it. For how shall the comparative stranger to the spirit of a language inspire others with that spirit? Are even well-chosen facts of linguistic and literary history an acceptable substitute in the teacher for that intimate knowledge of the use of language, which alone lends such facts their true significance? The absurdity of an affirmative reply to these questions is manifest.

The investigator is not less important than the teacher. Those students who choose modern languages as a field for the research of a lifetime look rightly to the university for such training as will contribute most surely to their success. Numberless problems of interpretation, syntax, and style can be profitably undertaken only by those whose reading has been stimulated and guided by an instinctive feeling for linguistic form, obtainable solely through contact with the spoken word.

Without mentioning in detail the other classes of learners, whose whose work is seriously impaired by neglect of this element of instruction, we pass to a brief mention of the kindred neglect of real prose composition. Excessive devotion to reading and translation is a common occasion of both defects. We follow slavishly the dictum ascribed to Horace Greely: "The only way to learn to read is to read." This truth is but a half-truth. It is certainly true that reading maketh a full man; but mere fulness is a doubtful virtue. Eating beyond the power of digestion is sheer gluttony. Now eating is to digestion what composition is to reading in the economy of language learning. For a progressive course in prose composition means constant discipline in actively examining and estimating the elements of the language successively passed in review and in their practical use as an expression of the learner's own thought. It is vastly important as the chief means of giving the pupil that active grasp of the new vocabulary that transforms seeing "through a glass darkly" into "face to face" vision. This is true of real composition in the language to be learned, not of mere translation from the student's vernacular into that language. While the latter may be necessary at first, it can shortly be supplanted with great advantage by variant reproduction of material read or listened to by the student, with clearly indicated lines of inflection, syntax, and style. For translation, when fairly adequate, implies an almost equal command of the two languages involved. This is, of course, beyond the present reach of the learner, and his very familiarity with the forms of his mother-tongue contrasts to his mental distress with his comparative ignorance of the

foreign syntax. Whatever progress he may make in the latter by industrious "upsetting" of the vernacular is quite insufficient entirely to remove this distress. He is constantly hampered by the fetters of the familiar speech-forms. Nothing else can take the place of extended elementary, intermediate, and advanced theme-writing in the language he be acquired.

Another defect is the untimeliness of some of our work. Our ambition to acquaint our pupils with a wide range of literary development is the occasion of much premature discussion of literary facts, in place of reading and interpreting literary monuments. We repeat the common mistake of those who but yesterday taught literature by means of a convenient manual, illustrated by a minimum of reading from an equally convenient anthology. Our brave array of names, dates, and rival schools becomes sometimes the trees that hide the woods. The young sailor has little use for a chart of all the seas before he has learned to row a boat or rig a sail. Good manuals and seasonable discussions are excellent when used to broaden and clarify the knowledge gained by first-hand study of literature. When substituted for such study they defeat their own purpose.

What seems to me a false application of the "*Saure Wochen, Frohe Feste*" principle often introduces the student to a nominal study of literature, rendered comparatively fruitless by unfamiliarity with the language in which it is expressed. All attempts to enjoy the classics of any people, undertaken during the period of linguistic groping, are doubly disadvantageous to the student. First, they discourage him, by impressing him with the magnitude of the task and the apparent worthlessness of the results; and, secondly, they consume much time, whose employment in wisely directed study of the language would equip the learner for real appreciation and enjoyment of the literature, for which he now acquires a positive distaste.

Acquaintance with and appreciation of good literature are one thing; knowledge of genealogical, chronological, biographical, and other critical details is quite another. All students of modern languages need the former as an important element of a liberal education. This is a corollary of the fact that literature is one of the most significant expressions of the mind of civilized man in all ages and in all lands. But literature should not be confused with the history of literature. Discriminating love of the form, color, and odor of flowers is quite independent of systematic botany, even though study of the latter may sometimes quicken the former. Each is good and desirable in its own way. The same is true of literary appreciation, on the one hand, and the facts of literary history, on the other. Our educational blunder at this point

consists in neglecting the one or the other through carelessly regarding them as interchangeable.

Similar to this is the common mistake of neglecting to instruct students in language through misplaced zeal in imparting to them the facts of language history. Morphological history is as distinct from organic function in the field of language as in that of zoölogy or botany. Some teachers seem to labor under the honest delusion that the form and spirit of a language can be most effectively acquired by strict attention to the salient features of its historical development. Evidence of this are those dictionaries and grammars intended for the use of beginners, which devote much space and attention to etymologies and genetical discussions of modern forms. When duly subordinated to direct oral and written drill, historical instruction of this sort may with some pupils facilitate the acquisition of a foreign tongue or of an older dialect of the vernacular. When not thus subordinated, however, it prevents the acquisition of either the language or its history. Other teachers frankly disregard the student's ignorance of the language, as a vehicle of thought, and resolutely attempt to engraft upon this ignorance such scientific knowledge of language and literary history, as seems to them alone consistent with the supposed dignity of college and university instruction. They are reluctant to recognize in their practice that mastery of the inflectional, syntactical, and stylistic elements of a language is for the learner primarily an art to be acquired rather than a science to be comprehended. Such a recognition seems to them a deplorable concession to the unscientific spirit of the *Sprachmeister*. They prefer to play the ostrich, by denying the student's need of instruction in the art of speech usage and by hurrying him at once into courses intended to prepare him for investigative work. And yet even a bright pupil thus unfamiliar with the idiomatic niceties and with the musical values of the language must remain a mere bungler in all questions of interpretation, phonology, morphology, syntax, prosody, and style. Warning examples of this are furnished annually by the score in the crude studies of these subjects, offered to university faculties for the doctorate. What these students of the earlier English, German and Romance dialects need more than lectures upon historical grammar is intimate acquaintance with the syntax, style, and vocabulary of the dialects in question, based upon wide inductive reading of numerous authors of the period chosen for special study. This is the only sure preventive of those speculative extravagances of phonological, syntactical, and text-critical research that shock or amuse the reader, according to his temper or mood.

In spite of recent conspicuous efforts to introduce into all our instruction in modern languages what some term the "spirit of university work", it seems doubtful that we as yet distinguish sharply enough be-

tween the general needs of all classes of our students and the special needs of our research students. Whoever studies a modern language with any seriousness of purpose needs information along countless lines. What is already known of linguistic and literary form, in their present state and past development, is a great storehouse of detail, whose appropriation by the students may or may not be wisely restricted to essentials by the choice of the teacher. Courses determined by wisdom and courage in the omission of all information, not vital for the subsequent steps of the work, are indispensable for satisfactory progress. Such courses orient the student suitably in the field of his interest. Various methods of procedure may be equally fit for this work. In any case the main purpose of the teacher is to inform the learner of facts and relations first discovered by another than the pupil himself. Informational courses supplemented by occasional attention to classic methods of research, employed by exemplary workers, are sufficient for the needs of most students. Such courses are at their best when most devoid of all futile parody of research work. Efforts to inject into them elements whose dubious purpose is to produce the appearance of scientific severity of discipline are strangely at variance with the real scientific spirit.

The young investigator needs besides the best type of informational course for preliminary training, instruction in methodology, i. e., counsel in discovering and selecting suitable problems for solution and assistance in devising working plans for the conduct of research, with frequent criticism of his choice and interpretation of evidence. Work of this kind, undertaken in connection with concrete problems and shaped so as to afford discipline in the formulation of multiple hypotheses and in the impartial evaluation of each in the light of all available material, is in aim and effect quite different from the legitimate informational course. The conditions of work in American universities are unquestionably still largely moulded by the informational ideal of teaching, which we have inherited from the early American college. Institutional concessions to the needs of research have hitherto been rather theoretical than practical. Large classes, many hours of instructional service per day, and meagre library facilities still, for most of us, hamper all investigative work in modern languages. The presence of immature students in courses intended primarily for research is doubtless a frequent cause of an unfortunate compromise in the nature of the instruction, that vitiates its usefulness alike for the specialist and the non-specialist. Such facts, however, are merely an explanation and no real excuse for offering our students a hybrid instruction, the leanness of whose informational features suggests the scant diet of the Prodigal Son and whose value as a preparation for philological research is practically zero. Intellectual honesty would suggest that we resolutely refuse to offer courses in re-

search, for which we may have neither the time nor the indispensable equipment. It would, in case of informational courses, just as surely frown upon the merely decorative employment of the manners of research.

The defects of our work, briefly indicated in the foregoing, have one feature in common. They all spring, in part at least, from what seems to me the confusion of two instructional ideals — the informational and the research ideal. By premature devotion to the latter actually learning the language is slighted, interpretative and appreciative reading of literature is neglected, and the student is imbued with the conceit of ignorance disguised as knowledge. By substituting for genuine courses in methodology compromises, suggested by the immaturity of some of our students, or by our own laxity in excluding such students from work for which they are not prepared, we hopelessly handicap the spirit of research and thus diminish what might otherwise be our respectable contribution to the total of trustworthy investigation in modern philology.

None of these defects, however, whether occasioned by institutional illiberality or by individual short-sightedness, seem irremediable. Hence I have chosen, in the full consciousness of my own shortcomings in the premises, to call to mind in this paper certain conspicuous obstacles in the way of our attaining that degree of success as teachers which we rightfully crave.

Antwort

zu den Versen auf dem Grabe Heinrich Heine's, Paris, Cimetière de Montmartre:

„Wo wird einst des Wandermüden
„Letzte Ruhestätte sein?
„Unter Palmen in dem Süden,
„Unter Linden an dem Rhein?

„Werd' ich einst in öder Wüste
„Eingescharrt von fremder Hand?
„Oder ruh' ich an der Küste
„Eines Meeres in dem Sand?

„Immerhin mich wird umweben
„Gottes Odem dort wie hier,
„Und als Totenlampen schweben
„Gottes Sterne über mir.”

Heinrich Heine.

Lange bei des Dulders Bette
Stand das Schicksal schon bereit,
Zeigte schweigend auf die Stätte,
Seinem letzten Schlaf geweiht.

Nicht wo stolze Palmen träumen
Hoch im wolkenlosen Blau,
Noch wo Meereswogen schäumen
An den steilen Felsenbau.

Nicht wo silberklare Quellen
Hüpfen durch des Waldes Moos,
Noch wo breiter Ströme Wellen
Dome spiegeln, still und gross.

Nicht für dich, den Ruhelosen,
Dem kein Menschenschicksal fremd,
Der des Lebens Dornenrosen
Fest noch drückt ans Totenhemd.

Nein, du schlummerst, wo die Schwüle
Lastet und der volle Tag,
Wo noch in der nächt'gen Kühle
Rastlos tönt der Hämmer Schlag.

Wo das Leben spät und frühe
Rauscht und rasselt ungedämpft,
Seinen Schläfern nur mit Mühe
Selbst der Tod den Platz erkämpft.

Dicht an deinem stillen Hause
 Noch das Dampfross stampft und stöh
 Und der Boulevards Gebrause
 Bis in deine Träume tönt.

Also ruhst du dicht am Herzen
 Jener grossen Stadt Paris,
 Den das Mutterland, der Schmerzen
 Kind von seiner Brust verstieß.

Doch der Nachklang deiner Lieder,
 Und das Echo deiner Pein
 Tönt durch alle Zeiten wieder
 Hier um deinen Leichenstein.

Wie vor eines Tempels Schwelle
 Frommer Andacht Gabe glänzt,
 Sei mit Ros' und Immortelle
 Deine Ruhestatt bekränzt.

Fromme Pilgerscharen wallen
 Später Enkel an dein Grab,
 Und als Weihetropfen fallen
 Ihre Tränen drauf herab.

C. L. Nicolay, M. A.

Leitfaden zum Unterricht nach Anschauungs- bildern.

Vortrag gehalten vor dem Verein Deutscher Lehrer in Milwaukee, Wis.

Von A. R. Braun, Public Schools, Milwaukee, Wis.

Die Schulbehörde hat jeder Schule eine Reihe von Anschauungsbildern zur Verfügung gestellt. Wir Lehrer sollten diese Tatsache mit Freuden begrüßen, da dadurch unsere Arbeit, besonders im Anschauungsunterrichte, bedeutend erleichtert wird. Welcher junger Lehrer würde es wohl bestreiten, dass ihm gar oft in diesem Lehrfache der Stoff ausgegangen ist, dass er wohl manchmal noch im letzten Augenblicke mit sich zu Rate gegangen ist, was vorzunehmen sei, um das Interesse der Kinder zu wecken und den Unterricht nicht zur beiderseitigen Qual zu machen. Ehe ich zu meiner eigentlichen Aufgabe schreite, will ich mir gestatten, Ihr Augenmerk auf einige allgemein bekannte Punkte in bezug auf Zweck, Form und Methode des Anschauungsunterrichtes zu lenken.

Wir alle wissen, dass das Kind ziemlich verworrene und unklare Vorstellungen besitzt, wenn es als sechsjähriger Abc-Schütze den Boden der Schule betritt. Seine Aufmerksamkeit muss geweckt, seine Sprachkraft entfesselt werden. Es muss folglich erst für den eigentlichen Unterricht reif gemacht werden. Der Lehrer bedient sich dabei des Frageunterrichtes und lenkt die Aufmerksamkeit des Kindes in gewisse Bahnen. Die Kinder müssen angehalten werden, in Sätzen bestimmt und scharf zu

sprechen, denn die Entfesselung der Sprachkraft ist äusserlich die Hauptsache. Es sollte deshalb kein undeutliches, leises Sprechen geduldet werden.

Der Zweck der Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen ist, die Kinder dahin zu führen, dass sie sich ein klares Bild von den Gegenständen der äusseren Welt machen und es richtig reproduzieren können. Durch Fragen und Antworten müssen sie zur Fertigkeit im Sprechen und zwar zunächst über sinnlich wahrnehmbare Gegenstände, geführt werden. Was wäre wohl für diesen Zweck besser geeignet, als ein gutes Anschauungsbild, welches in seiner bunten Farbenpracht und geordneten Zusammenstellung dem Kinde im Schulzimmer eine Welt im Kleinen vor Augen führt, mit welcher es sich verwandt fühlt und in der seine Phantasie lebt und webt! Es darf jedoch nicht dem Zufalle, der Willkür und Laune überlassen bleiben, worüber zu jeder Zeit mit dem Kinde gesprochen werden soll, damit der Unterricht nicht ein planloses Hin- und Herreden über die verschiedenartigsten Dinge werde, was zu Zerstreuung und Oberflächlichkeit führt. Von Anfang an muss der Lehrer sein Ziel fest im Auge behalten und in einem planmässig geregelten Gange dasselbe zu erreichen streben.

Der Form nach sollen die Übungen so eingerichtet sein, dass im Gespräche alle Wortarten, ihre Formen, Biegungen, Ableitungen und Zusammensetzungen möglichst vollständig und doch auf eine ungezwungene Art vorkommen, was bei einer zweckmässigen Anordnung und Behandlung des Stoffes sehr wohl ausführbar ist.

Was die Methode dieses Unterrichtes betrifft, so muss sich dieselbe in die Form einer freien Unterhaltung kleiden, welche nirgends mehr am Platze ist wie hier. Da es Übungen im Denken und Sprechen sein sollen, so müssen die Kinder überall selbsttätig erhalten werden. Der Lehrer muss ihnen durch seine Fragen nur die Veranlassung geben, selbst zu beobachten und das Gefundene richtig auszusprechen. Die Fragen, welche ihnen der Lehrer zu diesem Ende vorlegt, müssen so bestimmt gefasst sein, dass dem Sinne nach nur eine richtige Antwort darauf gegeben werden kann. Er muss nicht darauf bestehen, dass gerade in bestimmten Worten geantwortet werde, vielmehr muss es ihm lieb sein, wenn die Kinder andere Worte gebrauchen, als die er vielleicht erwartete, und wenn mehrere Kinder denselben Inhalt in andere Worte kleiden. Gerade dieses zeigt, dass die Kinder denken. Nie muss er gestatten, dass die Kinder aus Bequemlichkeit mit einzelnen Wörtern seine Fragen beantworten, sondern jede Antwort muss die Frage des Lehrers in sich schliessen. Keinen Fehler der Sprache darf der Lehrer unverbessert lassen. Wo die von den Kindern erworbene Sprachfertigkeit noch nicht ausreicht, das Beobachtete oder Gedachte selbst sprachrichtig auszudrücken, da kommt der Lehrer ihnen zu Hilfe, fasst es nötigenfalls selbst in die richtigen Worte und lässt sie von den Kindern wiederholen.

Der zuletzt erwähnte Punkt bezieht sich besonders auf solche Schulen, in welchen die Kinder die deutsche Sprache und ihren Gebrauch erst erlernen müssen. Hier ist die Aufgabe des Anschauungsunterrichtes eine sehr schwierige. Er ist hier gleichsam die Mutter, welche ihre Kinder das richtige Sprechen und Verstehen lehrt. Und wie in der Sprache der Kinder die Frage die Hauptrolle spielt, so muss auch im Anschauungsunterricht die Frage in der mannigfaltigsten Gestalt die gehörige Berücksichtigung finden. Da aber die Fragestellung besonders bei nicht deutsch-

redenden Kindern den Zweck verfolgen muss, die Kinder möglichst schnell unterrichtsfähig zu machen, so muss dieselbe in darauf berechneter Weise systematisch geordnet auftreten. Bedeutende Schulmänner haben sich mit der Systematisierung der Fragen bei Anschauungsbildern beschäftigt, doch den meisten Anklang hat die Methode von Aug. Duda gefunden, welche ich in den folgenden Erörterungen verwerten will.

Der erste Schritt beim Anschauungsunterricht nach Bildern ist die Gliederung des Stoffes, wodurch die Arbeit systematisiert und bedeutend erleichtert wird. Ein guter Plan ist es, den Stoff in zwei Hauptteile zu zergliedern und zwar in

Vorbesprechungen und Gruppen.

Die ersteren werden eingeleitet durch das Nennen der auf dem Bilde dargestellten Dinge, wie dieselben dem Kinde in die Augen fallen. Hier wird besonders der Gebrauch der Ein- und Mehrzahl, des bestimmten und unbestimmten Geschlechtswortes und das richtige Anwenden des 4. Falles geübt. Ersteres wird veranlasst durch die Fragen: Wer oder was ist das? wobei man auf den zu nennenden Gegenstand zeigt; letzteres wird erreicht durch die Frage: Wen oder was siehst Du hier?

Z. B. Wer ist das? — Antw.: Ein Knabe, eine Frau.

Was ist das? — Ein Haus.

Wo ist der Baum? Die Mühle? Das Kind?

(Der Schüler geht zur Tafel und zeigt die Gegenstände.)

Was siehst Du hier? — Einen, den Knaben, eine, die Frau, ein, das Haus.

Dieselben Sätzchen können in der Mehrzahl ausgedrückt werden.

Die Übung im Benennen der Dinge wird fortgesetzt, bis den Kindern sämtliche Namen vollkommen geläufig sind. Ein gutbewährter Plan ist es, die Kinder so oft wie möglich zur Tafel zu schicken und die Gegenstände, die sie kennen, aufzählen zu lassen, oder auch einzelne Kinder mit dem Fragestellen zu betrauen, die sodann sich meldende Kinder aufrufen und die gestellten Fragen beantworten lassen. Natürlich muss dann und wann der Lehrer helfend und verbessernd einspringen. Man versäume nie, eine Antwort von einzelnen Kindern sowie der ganzen Klasse wiederholen zu lassen, damit jeder Schüler Gelegenheit findet, seine Sprachfertigkeit zu betätigen.

Nachdem die Kinder mit den Gegenständen auf dem Bilde hinlänglich vertraut sind, gehe man zum Ordnen der Dinge nach gewissen Rücksichten über.

Folgende Einteilung kann dabei zur Verwendung kommen:

1. Menschen. — Was ist die Frau? Das Kind? — Auch Mehrzahl!
2. Tiere; a. vierfüssige; b. Vögel; c. niedere Tiere.
3. Pflanzen.
4. Gebäude.
5. Geräte (Werkzeuge.)

Daran kann sich noch das Benennen der Körperteile der Tiere anschliessen. Wenn die Kinder darin genügend Übung erlangt haben, so werden bei jeder neuauftretenden Tierform nur die charakteristischen Merkmale hervorgehoben.

Zahl der Dinge.

Ein weiterer Schritt ist die Einübung der Zahl der Dinge, welches zugleich eine Übung der Mehrzahl ist.

Z. B. — Wie viele Menschen siehst Du auf dem Bilde?

— Ich sehe neun Menschen auf dem Bilde.

Tätigkeiten der Dinge.

Daraufhin folgt die Besprechung der Tätigkeiten der Dinge, wobei wieder nach gewissen Rücksichten vorgegangen wird, indem man zuerst Menschen, dann Tiere und Pflanzen, und zuletzt die leblosen Dinge ins Auge fasst.

Z. B. — Was tut (tun) die Frau? die Kinder? der Knabe? die Knaben? der Vogel? die Vögel? der Baum? der Strauch? der Rauch? der Besen? der Schnee?

Im Falle Tiere auf dem Bilde sind, so kann man auch über die Stimmen derselben sprechen. Z. B.:

Was kann das Pferd? der Hund? der Hahn? der Vogel? die Biene?

Eigenschaften der Dinge.

Nach Beendigung der Tätigkeiten der Dinge gehe man zur Besprechung der Eigenschaften derselben über, was ein unendlich reiches und dankbares Feld bietet.

Zuerst kommen die Farben der Dinge in Betracht.

Z. B. — Rot — Wie ist das Kopftuch? das Kleid? die Tür?

Blau — Wie ist die Schürze? die Jacke des Mädchens?

Weiss — Wie ist der Schnee? das Dach? der Hügel?

Braun — Wie ist der Baum? der Schornstein?

Gelb — Wie ist der Rock dieses Knaben?

Wenn grüne Gegenstände auf einem Bilde vorhanden sind, muss besonders auf die Aussprache des ü gesehen werden. Auch der zweite Fall der Dingwörter kann bei dieser Gelegenheit vorteilhaft eingeübt werden.

Daran schliesst sich die Aufzählung anderer Eigenschaften, Z. B.:

Wie ist der Knabe? Wie ist er, weil er noch so klein ist? Wie sind die Kinder, weil sie viel Spass haben? Wie ist die Frau, weil sie Holz sammeln muss? Wie sind die Vögel? Der Baum, weil er keine Blätter hat? Weil man mit der Hand nicht hinaufreichen kann? Der Rauch, weil er in die Luft steigt? Das Eis, weil man leicht fallen kann?

Der Komparativ und Superlativ von Adjektiven sollte bei dieser Gelegenheit gründlich eingeübt werden. Z. B.:

Wie ist die Mühle, weil man mit der Hand nicht hinaufreichen kann?

Das Haus? Der Hügel? Wie ist der Knabe? Das Mädchen? Dieser Knabe?

Die genannten Dinge müssen mit einander in Bezug auf Grösse verglichen werden.

Material der Dinge.

Nachfolgend bespreche man das Material der Dinge:

Holz, hölzern; Stein, steinern; Eisen, eisern.

Frage nach dem Satzgegenstand.

B. — Wer streut Futter? Wer sitzt auf dem Schlitten? Wer trägt eine Bürde Holz? Wer sitzt auf dem Dache? Was steigt aus dem Schornstein auf? Was steht beim Hause? Was bedeckt den Teich? Die Erde?

Frage nach den Ergänzungen.

1. Fall: Was streut die Frau? Was rollt der Knabe? Was machen die Kinder? Was trägt die Frau? Was hat der Schneemann in der Hand?

3. Fall: Wem tun die armen Vögel leid? Wem gibt die Frau Fut-

ter? Wem geben die Kinder einen Stock? Wem ist die Mütze herabgefallen?

Bestimmungen.

Des Ortes: Wo befinden sich die Knaben? Wo sitzt der Vogel? Wo stehen die Kinder? Wo sitzt der Knabe? Wo steht der Baum? Wo lehnt der Besen?

Wohin fliegen die Vögel? Wohin sind die Knaben gegangen? Wohin fährt der Knabe? Wohin wird die Frau gehen, wenn sie das Futter gestreut hat?

Woher kommt die Frau? Woher kommen die Vögel geflogen? Woher fällt der Schnee? Woher kommt der Rabe? Woher kommt im Sommer das Wasser?

Der Zeit: Wann werden die Kinder heimgehen? Wann werden die Vögel fortfliegen? Wann wird der Rauch aufhören zu steigen? Wann wird der Schnee weggehen? Wann blühen die Bäume?

Wie lange werden die Kinder auf dem Eise bleiben? Wie lange bleibt der Schnee liegen? Wie lange wird der Knabe den Ball rollen?

Des Grundes: Warum hat die Frau selbst Holz geholt? Warum füttert die Frau die Vögel? Warum hat die Frau Feuer angemacht? Warum hat der Knabe die Hände in der Tasche?

Des Zweckes: Wozu dient der Besen? die Schaufel? der Schlitten? die Schlittschuhe? die Bank? der Kübel? das Wohnhaus?

Gruppen.

Nach Beendigung der Vorbesprechungen gehen wir zur Behandlung der Gruppen über. Hier sollte sich die Selbstbetätigung der Kinder noch mehr zeigen, als im Vorhergehenden. Da unsere Zeit bemessen ist, und es zu weit führen würde, jede einzelne Gruppe zu besprechen, so will ich nur eine oder zwei herausgreifen und einige Worte darüber bemerken. Eine den Kindern besonders ins Auge fallende Gruppe ist die, welche den Schneemann veranschaulicht. Das Nachfolgende muss den Kindern in Fragen dargeboten werden.

I. Gruppe: Der Schneemann.

Hier sehen wir einen Schneemann. Er ist aus Schnee. Die Kinder haben ihn gemacht. Bei dem Schneemann sehen wir drei Knaben und ein Mädchen. Die Knaben haben grosse Schneebälle gerollt; dann haben sie dieselben aufeinander gesetzt. Oben ist der Kopf des Schneemannes; das ist seine Brust; das sind die Arme, die Augen, die Nase, der Mund. Aber die Beine fehlen; deshalb kann er nicht laufen. Seine Augen und sein Mund haben eine schwarze Farbe; sie sind aus Kohle. In den Arm haben die Kinder dem Schneemann einen grossen Stock gesteckt. Wenn der Schneemann fertig sein wird, dann sprechen die Kinder zu ihm:

„Seht den Mann, o grosse Not“....

II. Gruppe: Die Not der Vögel.

Nun ist der Winter eingetroffen. Draussen ist es kalt. Alles ist mit Schnee bedeckt. Auch auf den Feldern und in den Wäldern liegt der Schnee. Wir hören dort keine Vögel singen. Sie sind in wärmere Länder gezogen. Dort fällt kein Schnee; dort gibt es keinen Winter. Dort finden

die Vögel Fliegen, Mücken, Käfer, Raupen und Frösche. Bei uns würden sie im Winter keine Nahrung finden. Erst im Frühling kommen sie wieder.

Nicht alle Vögel haben uns verlassen. Auf dem Bilde sehen wir Sperlinge und Raben. Wenn der Boden mit Schnee bedeckt ist, finden diese Vögel kein Futter. Sie leiden oft Hunger und grosse Not. Sie fürchten sich dann nicht mehr so sehr vor den Menschen; sie werden zahm. Wenn die Hühner gefüttert werden, kommen die Spatzen gern auf die Futterplätze. Gute Leute lassen sie gerne mitpicken. Gute Kinder sammeln Brotkrümchen und Körner. Dann öffnen sie das Fenster und streuen das Futter hinaus. Die Vögel danken den Kindern und zwitschern. Die Kinder freuen sich über die Vögel. Wenn die Kinder im Winter die Vögel füttern, sind sie gut und wohlthätig. Auch wir sollen wohlthätig sein. Wir sollen den hungrigen Vögeln im Winter Futter streuen. Dafür singen sie für uns im Sommer.

Gedichte, welche bei dieser Gruppe zur Verwendung kommen können, sind:

„Was ist das für ein Bettelmann?“.....

ferner:

„An das Fenster klopft es, pick, pick!“.....

Ebenso lassen sich folgende Gruppen behandeln:

III. Gruppe: Die Schlittschuhläufer.

Gedichtchen:

Michel auf dem Eise.

Michel wollte Schlittschuhlaufen lernen gehn;

Juchhe! juchhe!

Liess sich auf dem blanken Eise sehn,

He didel dum de!

„Mut gefasst! Jetzt schwenk' ich mich herum, herum!“

Juchhe! juchhe!

Hat es kaum gedacht, da fällt er um,

He didel dum de!

Und er stehet auf: „Der Anfang ist gemacht!“

Juchhe! juchhe!

Und er purzelt wieder, dass es kracht,

He didel dum de!

Oft noch fällt er, stehet immer wieder auf,

Juchhe! juchhe!

Endlich lernt er doch den Schlittschuhlauf,

He didel dum de!

Aller Anfang ist ja schwer — wer das nicht weiss,

Juchhe! juchhe!

Ei, der bleibe lieber von dem Eis,

He didel dum de!

(Hoffmann v. Fallersleben.)

IV. Gruppe: Die Schlittenfahrt.

Gedicht: Schlittenritt.

Auf dem Schlitten, auf dem Schlitten

Sind wir heute froh geritten,

Sind geritten stolz und munter

Von dem Berg ins Tal hinunter.

Abwärts sind wir rasch geflogen,
Aufwärts haben wir gezo~~gen~~gen
An dem Stricke unsern Gaul;
Aufwärts war er immer faul.

Aber abwärts ihn zu lenken,
Schön'res lässt sich gar nicht denken!
Und, wenn wir gestürzt zuweilen,
Gab's doch keine schlimmen Beulen

(Wiener Lesebuch.)

V. Gruppe Wohnhaus und Mühle.
Lied:

Es klappert die Mühle.....

VI. Gruppe: Der Wald im Winter.

VII. Gruppe: Die arme Frau.

Zum Schlusse möchte ich noch bemerken, dass es wohl jedem von uns zweifellos einleuchten wird, dass natürlich der Lehrer den grössten Erfolg in diesem Unterrichtszweige haben wird, der die Sache für die Kinder am interessantesten zu gestalten weiss. Ein Lehrer, der kalt und steif die Fragen vorlegt, wird die Kinder nur wenig für seine Sache erwärmen. Nichts wirkt deprimierender auf den Geist der Schüler, als die Pedanterie des Lehrers. Lebhaftigkeit, Freundlichkeit und Herabsteigen auf den kindlichen Standpunkt, — das heisst mit den Kindern Kind sein, ohne kindisch zu sein, — wird sie ganz unwillkürlich mit fortreissen, und wo das Interesse einmal geweckt ist, kann der Erfolg nicht ausbleiben. Zu gutem Erfolge ist jedoch gründliche Vorbereitung unumgänglich notwendig. Ein guter Plan ist es, jede Woche ein kleines Programm auszuarbeiten, welches das täglich durchzunehmende Pensum für jede Klasse enthält. Sicher ist, dass die geringe, damit verknüpfte Arbeit auch reichlich ihre guten Früchte tragen wird.

Berichte und Notizen.

I. Der 43. Nationale Lehrertag zu Boston.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von B. A. Abrams, Milwaukee, Wis.

(Fortsetzung.)

Der achte Juli bezeichnet den Höhepunkt der Tätigkeit des Lehrertages. Elf Versammlungen, zweiundachtzig Vorträge und ebensoviele kürzere Ansprachen. Beim Durchblättern meines Notizbuches finde ich folgende Eintragung für diesen Tag: „Hitze unerträglich; Versammlungen weniger gut besucht. Die stolzen Paläste der Bostoner Geld- und Geburtsaristokratie öffnen Tür und Tor zum gastlichen Empfange der besuchenden Lehrer. Festlichkeiten, Bankette, Ausflüge, Empfänge in Hülle und Fülle. — Etwa zweitausend Personen wohnten der Abendversammlung in „Mechanics Hall“ bei. Vier Redner beleuchteten von jedem Gesichtspunkte das auf der Tagesordnung stehende Thema: Schulgärten, Spielplätze und

die Umgebung der Landschulen. Herr Orville T. Bright von Chicago war der erste Redner. Er drückte sein Bedauern darüber aus, dass der Schulunterricht das Lehren auf der „Farm“ nicht berücksichtige. Man fülle die Köpfe der Schulkinder auf dem Lande mit Kenntnissen über Bankwesen, Aktien, Pfandscheinen, Diskontoberechnungen und mit Rechenoperationen, die ausserhalb des Schulhauses nie vorkommen. Es sei an der Zeit, diesem Verfahren Halt zu gebieten. Die Aussichten auf Glück und Freiheit, auf Wohlstand, Unabhängigkeit und Würde und Schönheit der Arbeit, welche mit dem Landleben so innig verbunden sind, sollten in den Landschulen veranschaulicht werden. Man fülle den Lehrplan mit Lernstoffen, die auf das Landleben Bezug nehmen, und setze die Geschäftstransaktionen der Stadt in den verdienten Ruhestand. Meiner Meinung nach stellt Herr Bright zu weitgehende Forderungen. Stadt und Land, Kaufmann und Bauer, Ackerbau und Vertrieb stehen heute in so enger Wechselverbindung, dass der von dem Chicagoer Schulmann vorgeschlagene arkadische Lehrplan als zu einseitig und mangelhaft verworfen werden muss. Man soll das eine tun und das andere nicht lassen. Rückhaltslos darf man jedoch den folgenden Sätzen beipflichten: Städte, die sich, wie in New York, willig unter das Joch Tammany's beugen, oder, wie in Philadelphia, sich einen Diktator Quay gefallen lassen, vergeuden in einem Jahre Summen, die den Bedarf an Schulhäusern reichlich decken würden. Die Umgebung des Schulhauses sollte eine beständige Anschauungslektion für den Distrikt sein, in dem das Schulhaus liegt. Blumen und Ranken, Bäume und Büsche sollten durch Schönheit, Zierlichkeit, geschmackvolle Ordnung und sorgfältige Pflege das Schönheitsgefühl wecken und nähren. Die Fähigkeit, das Schöne würdigen zu können, sollte den Kindern durch den Lehrer ebenso gut übermittelt werden, als die Fertigkeit des Buchstabierens und des Rechnens. Was man in Schweden, Deutschland und Oesterreich tut, kann auch in unserem Lande erreicht werden. Herrn Bright folgte als zweiter Redner Herr Henry L. Clapp von Boston. Die Stadtkinder, sagte er, haben wenig Verantwortlichkeit und wenig Gelegenheit zur Handarbeit. Die Körperübung durch produktive Tätigkeit fehlt ihnen, dafür bieten die unproduktiven Bewegungen und Übungen im Klassenzimmer wenig Ersatz. Er befürwortet die Einführung von Schulgärten für die Schüler der Stadtschulen. Gelegenheit zur Gewöhnung an Pflichterfüllung, schnelle Initiative und Übung aller Muskeln, die der Pflege bedürfen, seien die Vorteile, welche der Schulgarten bietet. Auf den gleichen Ton waren die Ansprachen der letzten Redner, der Herren Skinner von Albany, N. Y., und Stetson von Maine gestimmt.

In enger Verbindung mit dem Gedankengange der vier Vorträge in der „Mechanics Hall“, steht der an demselben Tage im grossen Saale des Bibliothekgebäudes gehaltene illustrierte Vortrag über „Aus schmückung der Schulsäle“. Der bekannte Fachmann auf diesem Gebiete, J. Randolph Coolidge Jr., von Boston, war der Vortragende, und eine Zuhörerschaft, für welche der geräumige Saal sich als zu klein erwies, folgte mit lebhaftem Interesse seinen durch zahlreiche Lichtbilder erläuterten Ausführungen über Farbenharmonie und Wahl von Bildern und Skulpturen für die verschiedenen Altersstufen der Schulkinder. Eine interessante Sitzung fand am Nachmittage des vorletzten Tages im Kunstmuseum der Harvard Universität statt. Die Professoren Sumichrast von Harvard und Cusachs von Annapolis befürworteten die Verwendung von Sprechmaschinen beim Unterricht in den modernen Sprachen. Prof. Cusachs, Lehrer der moder-

nen Sprachen an der Seekadettenschule zu Annapolis, erklärte das von ihm in der genannten Anstalt angewandte System. Die Sprechmaschine, die nie ermüde, stets bereit sei, dem Lernenden jeden Laut in unveränderter Färbung vorzusprechen, sei das vorzüglichste Hilfsmittel, das dem Sprachlehrer zur Verfügung stehe.

Was in dem auf dem Erier Lehrertage gehaltenen Vortrage über die Realien des Sprachunterrichts und in einem in der Oktobernummer der „P. M. Hefte“ veröffentlichten Aufsatz zum Ausdruck kam, bildete auch den Gedankengang der von Prof. Sumichrast gehaltenen Ansprache: Der Sprachlehrer soll den Lernenden im Geiste in das Land führen, dessen Sprache er lehre. Der Schüler lerne die Geschichte, die Sitten, Gebräuche und Anschauungen des Volkes kennen, dessen Sprache er sich anzueignen bemüht ist. — Meine Aufzeichnungen sind erschöpft. In Übereinstimmung mit meiner Absicht, nur darüber zu berichten, was ich gehört und gesehen, muss ich die Leser der P. M. Hefte, denen an einem planvoll geordneten erschöpfenden Berichte der Verhandlungen gelegen ist, auf das bald zu erwartende Jahrbuch des Lehrerbundes verweisen. Die am letzten Tage zur Annahme gelangte Prinzipienerklärung unterschied sich wenig von den auf früheren Tagungen gefassten Beschlüssen; das Heer der Besucher schwelgt wohl heute noch in der Erinnerung an die Bostoner Tage, viele der in der alten Baystadt empfangenen Eindrücke sind seitdem wohl in der Geographie- und Geschichtsstunde erspriesslich verwertet worden, und Boston sonnt sich in dem stolzen Gefühl, den 43. Lehrertag zu einem denkwürdigen Ereignis gestaltet zu haben. Die Weltausstellungsstadt, St. Louis, wurde als Tagungsort der nächstjährigen Versammlung erkoren.

II. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Baltimore.

Baltimore. *Blumenspiele* 1904. — Im kommenden Lenz wird Baltimore, wird Amerika seine Blumenspiele haben. Und wenn der Ruf, den der hiesige „Germania Club“ an die deutschamerikanischen Dichter ergehen lässt, Anklang findet, so ist die Einführung der Blumenspiele in Amerika auf die Dauer gesichert. Der Ruf lautet, wie folgt:

„Geleitet von dem Wunsche, die deutsche Dichtung in Amerika und damit das Deutschthum im allgemeinen zu fördern, hat der „Germania-Club der Stadt Baltimore“ beschlossen, einen Dichterwettkampf in der Form der altherwürdigen Blumenspiele zu veranstalten, die im 14. Jahrhundert in der Provence entstanden und neuerdings in Barcelona, Zaragoza und durch Dr. Joh. Fastenrath in Köln am Rhein wieder aufgelebt sind.

Der „Germania-Club“ ladet alle in den Vereinigten Staaten lebenden deutschen Dichter und solche amerikanischen Bürger, welche in Aus-

lande weilen, ein, sich an diesem Dichterwettkampf zu beteiligen, und stellt die folgenden Aufgaben:

1. Ein Liebesgedicht.
2. Gedicht zum Preise des Deutschthums.
3. Gedicht aus der Geschichte der Deutschen in Amerika.
4. Humoristisches (nicht karnevalistisches) Gedicht.
5. Novelle in Versen oder Ballade.
6. Ein sangbares Lied, bevorzugt solches, dessen Verfasser gleichzeitig die Melodie erfunden hat und mit einsendet.

An Preisen werden ausgesetzt:

1. Frische Blumen mit einer Ehrenscheife für den Verfasser des besten Liebesgedichtes. Derselbe hat ausserdem das Recht, die Blumenkönigin zu ernennen, mit Kranz zu schmücken und zum Throne zu geleiten. Ist der Sieger eine Dame, so wird sie selbst Blumenkönigin.
2. Goldene Medaille, gestiftet von

- Rechtsanwalt L. P. Hennighausen, Baltimore.
3. Ein silberner Pokal, gestiftet von Ingenieur Fritz Mayer, Baltimore.
 4. Ein silberner Becher, gestiftet vom Washingtoner Dichter-Bund.
 5. Ein Schreibzeug mit Widmungsplatte, gestiftet von Ingenieur Dr. Ernst Heurici, Baltimore.
 6. Ein silberner Dolch zum Brief-falzen, gestiftet von der „Gesellschaft für deutsche Literatur und Kunst“ zu Baltimore.

Es stehen noch weitere Preise in Aussicht, welche als zweite Preise gegeben werden sollen. Ausserdem soll tüchtigen Leistungen eine „ehrenvolle Erwähnung“ und Diplom darüber zu teil werden.

Bedingungen für die Bewerbung.

Die Dichter müssen entweder in den Vereinigten Staaten leben oder auswärts lebende amerikanische Bürger sein.

Keine der einzusendenden Arbeiten darf schon gedruckt oder öffentlich vorgelesen sein.

Alle Gedichte, mit Ausnahme des humoristischen, müssen in hochdeutscher Sprache abgefasst sein; für humoristische sollen Dialekte zugelassen werden.

Jeder Dichter darf sich um alle ausgesetzten Preise bewerben, jedoch nur mit je einer Arbeit für jede Aufgabe.

Die Arbeiten dürfen nicht den Namen des Verfassers tragen, sondern ein Kennwort; einer jeden ist ein geschlossener Briefumschlag beizufügen, welcher als Aufschrift dasselbe Kennwort (z. B. Titel der Dichtung) trägt, und innen den Namen und Wohnort des Verfassers enthält.

Die Arbeiten sollen deutlich und wenn möglich auf der Schreibmaschine geschrieben sein, und spätestens bis zum 15. Februar 1904 eingesendet werden an den Sekretär der Baltimorer Blumenspiele, Dr. Ernst Henrici, Baltimore, Md., 705 Portland-Str.

Sieben Preisrichter werden erteilen — sieben Richter, wie einst im Jahre 1323 sieben Troubadours die frohen Spiele stifteten. Und die sieben Richter sind keineswegs einseitig Literaten, sondern gehören so ziemlich allen Berufszweigen an, so dass die Dichter keine Einseitigkeit des Urteils zu fürchten brauchen: da

ist der Fachprofessor der deutschen Literatur an der Johns Hopkins Universität, der Redakteur einer grossen deutschen Zeitung, welcher, ein ehemaliger Kollege unseres unvergesslichen Emil Dapprich, zugleich ein tüchtiger Schulmann ist, ein Ingenieur, ein Theologe, ein Professor der Naturwissenschaften und zwei Herren aus dem höheren Handelsstande — also Vertreter der Hauptrichtungen der Kultur.

Sobald die Preisrichter ihre Arbeit vollendet haben, werden sie sich mit dem Vorstand des Germania-Clubs und dem Komitee der Blumenspiele zu einer Sitzung vereinigen und durch Eröffnen der Briefumschläge die Namen der Sieger feststellen. Nichtgekrönte Arbeiten werden, wenn sie von grösserem Umfange sind, auf besonderes Verlangen den Verfassern zurückgesandt.

Die Feier der Blumenspiele soll dann Mitte April in hiesiger Stadt vor sich gehen, die Sieger werden dabei besonders willkommen geheissen, um aus den Händen der Blumenkönigin ihre Preise in Empfang zu nehmen. Die preisgekrönten Arbeiten, mit Ausnahme der allzu langen, werden bei dieser Gelegenheit feierlich vorgetragen werden. Der Germania-Club behält sich das Recht vor, die preisgekrönten und ehrenvoll erwähnten Arbeiten zu veröffentlichen, ohne dass dadurch den Verfassern das Recht anderweitiger Veröffentlichung beschränkt werden soll.

So ist denn der Wunsch, der durch das im vergangenen Maimonat hier abgehaltene Dichtertournier rege geworden, und worüber seinerzeit in diesen Spalten eingehend berichtet wurde, der Erfüllung näher gekommen. Nun mögen im ernst-fröhlichen Wettkampf die deutschamerikanischen Dichter ihre Schuldigkeit tun — und dann das Publikum. „Der Nachtigallen, der sind viel!“ slugt ein altdeutscher Dichter; auch im Lehrerbund sind solche, wir hoffen, sie beim Blumenspiel zu hören. Es ist kein Spiel, sondern eine deutsche Kulturtat. S.

Cincinnati.

Unsere neue Schulleitung lässt sich sehr gut an. Will sagen: Seit Dr. John B. Peasleas Zeit, also seit nahezu zwanzig Jahren, ging es nicht so glatt und ruhig, dabei augenscheinlich ebenso erträglich wie ertragsreich für alle Beteiligten in unserem Schulwesen, wie

dies jetzt unter dem neuen Superintendenten der Fall ist. Selbst ein sehr ruhiger, besonnener und umsichtiger Mann, flösst er nach allen Seiten Vertrauen ein und belebt das nachgerade abhanden gekommene Selbstvertrauen wieder, ohne welches von erspriesslicher Lehrtätigkeit nur sehr ausnahmsweise die Rede sein kann. „Neue Besen kehren gut“, ist ja „ein altes, ein tüchtiges Wort“, um mit Goethe zu reden; ich halte aber dafür, dass auch „so fort“ gekehrt werden wird, und dass die Zeiten des nimmer ruhenden „Worry“ in unseren Schulen zum Dagewesenen gehören.

Aller Augen sind jetzt nach Columbus gewandt und warten der Dinge, die da in der eben zusammengetretenen Staats - Legislatur zur Ausheckung gelangen werden. Als nämlich vor zwei Jahren die Gesetze des Staates Ohio einer Revision unterzogen und besonders die städtischen Verwaltungen mit allerlei, für notwendig und heilsam erachteten Neuerungen bedacht wurden, da liess man im Unterrichtswesen so ziemlich Fünf gerade sein und das Meiste beim Alten. Jetzt aber haben die Gerichte erklärt, dass nach dem Wortlaute der revidierten Verfassung die Schulverwaltung im ganzen Staate einheitlich zu gestalten sei. Und damit hat sich nun die Legislatur in der nächsten Zeit zu beschäftigen. Das meiste Interesse wird den zu erwartenden Bestimmungen, betreffend die Zusammensetzung und Errichtung der Verwaltungsbehörden, vulgo Schulräte, entgegengebracht. Und mit Recht. Hängt doch von diesen Behörden einfach der ganze Handel und Wandel, das Wohl und Wehe jeder einzelnen Schule im Staate ab. Zweierlei Ansichten, zwei Strömungen sind es, die da sich geltend machen. Die eine geht dahin, dass keine Änderung darin gemacht werden soll: Die stimmberechtigten Bürger sollen nach wie vor, nach Wards in den Städten und nach Distrikten in den Townships, so viele Mitglieder in die Schulbehörde wählen, ein-, zwei-, dreijährig, je nachdem, als Wards, bezw. Distrikte vorhanden sind. Die andere Ansicht begünstigt kleine, von den Bürgermeistern in Städten und irgend einem höheren Beamten in Townships zu besetzenden Schulräte. Hier in Cincinnati machen die Verfechter der ersten Ansicht geltend, eine aus nur einigen Mitgliedern bestehende oberste Schulbehörde könnte viel leichter dem deutschen

Unterrichte in den öffentlichen Schulen etwas anhaben, als die jetzige vielköpfige Behörde, deren Mitglieder in vielen Wards jetzt auf Erwählung gar nicht rechnen können, wenn sie nicht Freunde des deutschen Unterrichts sind. Da hat sich eine dritte Ansicht Bahn gebrochen, die dahin geht, eine kleine von allen Bürgern „at large“ zu erwählende Behörde sei allen anderen möglichen und unmöglichen vorzuziehen. Nun, die Legislatur tut schliesslich das, was sie will, oder wozu sie sich bestimmen lässt. Jeder Denkende aber wird sich wohl darüber klar sein, dass, wie immer auch die Räte eingesetzt werden, es vor allem darauf ankommt, dass die stimmenden Bürger willens und imstande sind, den unumstösslich wahren Grundsatz zur Geltung zu bringen, wonach die Parteipolitik keinen Einfluss in Schulsachen ausüben sollte. Da wird eben nach wie vor der Haken sitzen!

„Von einer grossen Furcht sind wir befreit!“ können die Cincinnati Abiturienten des Milwaukee Seminars sowohl, wie aller anderen, als solche anerkannten „Normalschulen“ seit einigen Tagen sagen, da man ihnen mitgeteilt hat, dass ihre Lehrerdiplome von dort fortan, bezüglich Anstellung als Lehrer an unseren Schulen, hier dasselbe Ansehen geniessen sollen wie die an der hiesigen Normalschule erworbenen, und dass für sie die Notwendigkeit, erst 300 Tage lang „Schul-Kadett“ zu sein, nicht mehr existiert. Das ist nicht mehr wie billig.

Es ist wohl nicht nötig, an dieser Stelle zu betonen, welchen Eindruck die Trauernachricht von Dapprichs Ableben in allen deutschen Kreisen hervorgerufen hat, und zu erwähnen, dass vor allem die deutschen Lehrer- und Turnvereine dadurch zu offiziellen Kundgebungen sich veranlasst sahen.

Auch wir beklagen das schon im November erfolgte Dahinscheiden eines allseits beliebten Kollegen, des Herrn Kasper Grome, dessen man sich auch in weiteren deutschen Lehrerkreisen von Lehrertagen her wohl erinnern wird. Der ebenso hochgebildete wie joviale „gute Kamerad“ litt seit einer Reihe von Jahren schwer an Rheumatismus und wurde dadurch schon seit einer beträchtlichen Zeit an der Ausübung seines Berufes verhindert, bis zuletzt auch dieser eiserne Körper den

furchtbaren Leiden erliegen musste. Wir werden des braven Mannes gewiss immer mit Liebe gedenken.

Nur wenige Tage nach Gromes Tode feierte der Deutsche Lehrerverein von Cincinnati, in dem er zweimal das Präsidium geführt hat, den fünfzehnten Jahrestag seiner Gründung durch ein Bankett und gemütliches Zusammen-

sein. Der Verein hat sich im Laufe der Jahre zu einer der grössten der zahlreichen hier bestehenden deutschen Vereinigungen emporgeschwungen. Er zählt heute nahezu dreihundert Mitglieder, worunter sich gebildete Deutsche aus allen Ständen befinden, und noch ist das letzte Wort nicht gesprochen

III. Umschau.

Vom Lehrerseminar zu Milwaukee. Der Verwaltungsrat des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars hat am 6. Dezenber Herrn Max Griebisch zum Nachfolger des verstorbenen Direktors Emil Dapprich gewählt. Der „Milwaukee Herald“ vom 12. Dezember berichtete über den Lebenslauf des Herrn Griebisch wie folgt:

„Herr Max Griebisch wurde vor 42 Jahren geboren zu Zduny in der Provinz Posen. Er besuchte die Bürgerschule seines Heimatsstädtchens und später das Gymnasium der Kreisstadt Krotoschin. Seine berufliche Ausbildung erhielt er in dem Lehrerseminar zu Bunzlau in Schlesien. Zuerst unterrichtete er in mehreren Schulen im schlesischen Riesengebirge und kam im Jahre 1890 nach Amerika. In Cincinnati fand er Anstellung an den öffentlichen Schulen und wurde nach dreijähriger Tätigkeit daselbst im Jahre 1893 von Direktor Emil Dapprich an das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar und die D.-E. Akademie berufen, wo er seitdem ununterbrochen tätig war.

Herr Griebisch nahm tätigen Anteil an der Entwicklung des amerikanischen Schulwesens, besonders soweit der deutsche Unterricht in Betracht kommt. Seit dem Jahre 1891 war er regelmässiger Besucher der Versammlungen des Deutschamerikanischen Lehrerbundes, und dessen Sekretär von 1893 bis 1897. Seine Vorträge vor den Lehrertagen in Louisville und Buffalo über „Herbert und seine Schule“ und in Cincinnati über „Selbsttätigkeit im deutschen Unterricht“ wurden mit grösstem Interesse von Seiten der Lehrerschaft aufgenommen.

Im Jahre 1899 wurde er Redakteur der damals von der Herald Co. nach dem Eingehen der „Erziehungsblätter“ gegründeten Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen,

der „Pädagogischen Monatshefte“, und trat in denselben unentwegt für eine vernünftige, im Sinne humanistischer Prinzipien geleitete Erziehung ein.“

Herr Griebisch ist während seiner zehnjährigen Tätigkeit an Seminar und Schule mit den Freuden und Leiden der beiden Anstalten innig verwachsen. Er kennt Ziele und Bedürfnisse beider, und es steht zu erwarten, dass er durch sein bekanntes würdiges Auftreten und feinen Takt, und durch seine pädagogische Erfahrung die Leistungsfähigkeit und den guten Ruf der ihm nunmehr anvertrauten Lehranstalten erhalten und fester begründen wird.

Am letzten Schultage vor den Weihnachtsferien wurde den Zöglingen des Lehrerseminars zum ersten Male in diesem Schuljahre ein Zeugnis über Fleiss und Betragen und über die Leistungen in den einzelnen Fächern eingehändigt, nachdem eine Woche vorher eine Prüfung im englischen und deutschen Aufsatz stattgefunden hatte. Es ist erfreulich, berichten zu können, dass Fleiss und Betragen aller Zöglinge zu keiner ernstlichen Klage Veranlassung gegeben haben und dass irgendwelche Verstösse gegen die Disziplin im ganzen Seminar nicht vorgekommen sind.

Am 22. Dezember hielten die Zöglinge des Lehrerseminars in der Musikhalle des Seminargebäudes einen literarischen Abend ab, bei dem neben musikalischen und deklamatorischen Vorträgen auch eine Debatte über die nachteiligen oder günstigen Folgen der Kreuzzüge zum Antrag gebracht wurde. Herr Otto Greubel führte die Redner auf der behandelnden Seite und Frä. Gretel Schenk diejenigen auf der verneinenden Seite mit Geschick und Wärme an.

Mit dem Anfang des neuen Jahres ist Herr John Eiselmeier in den Lehrkörper des Lehrerseminars

und seiner Musterschule eingetreten. Herr Eiselmeier hat den Unterricht in U. S. History, Geography, Weltgeschichte, Geschichte der Pädagogik, und einen Teil des Deutschunterrichts übernommen. Herr E. genießt einen guten Ruf als liebenswürdiger Kollege und als tüchtiger Schulmeister; er ist ausserdem durch den Eifer, mit dem er erzieherische Fragen verfolgt, und durch den heiligen Ernst, mit dem er eine gerechte Sache in Wort und Schrift vertritt, in den Lehrerkreisen St. Pauls und Milwaukee's löblich bekannt geworden. Möge auch seine Tätigkeit dem Seminar und der Akademie viel Segen bringen! **P. G.**

Die N. E. A. hält ihre nächste Jahresversammlung in der Ausstellungstadt St. Louis ab. Das Datum ist noch nicht bestimmt.

Da in den Klassen unserer Volksschulen oft so viele Kinder sitzen, dass die Lehrerin einfach nicht mehr weiss, was sie „damit anfangen“ soll, so ist der Schulsuperintendent Kennedy in Batavia im Staate New York auf den Gedanken gekommen, jede Volksschulklasse unter die Obhut von zwei Lehrerinnen zu stellen. Die eine Lehrerin erteilt den eigentlichen Unterricht, die andere individualisiert, d. h. sie geht von Bank zu Bank, um dem Schüler bei der Vorbereitung auf die nächste Lektion zu helfen. Herr Kennedy hat die Neuerung fünf Jahre lang geprüft, und sein Plan hat sich selbstverständlich bewährt! Was wird der nächste Schritt in der Evolution der amerikanischen Volksschule sein?

Auch hierzulande erschallt jetzt bald hier, bald dort eine Stimme, die auf Beseitigung des Nachmittagsunterrichts in den Volksschulen zielt. In einem Vortrage vor einem literarischen Klub Milwaukee's über das Thema „Warum die Geisteskraft versagt“ behauptete jüngst Dr. Walter Kempster, ein bekannter Nervenarzt, dass viele Krankheiten des Nervensystems unter uns Amerikanern von der Überarbeitung in den Schulen herührten, und dass solch üble Folgen der Schularbeit vermieden würden, wenn die Anzahl der Schulstunden für Kinder unter 16 Jahren auf täglich vier herabgesetzt werde.

Dr. Harper von der Universität Chicago sagte neulich vor einer Versammlung von Hochschulprinzipalen: „In zehn Jahren werden die

Hochschulen (high schools) des ganzen Landes ein fünftes und sechstes Jahr ihrem Lehrkursus hinzugefügt haben, und sie werden dann die Arbeit leisten, die jetzt den ersten beiden Jahren des „College“ zufällt. Die Universitäten von Michigan und Minnesota anerkennen bereits jetzt die Leistungen mancher Hochschulen für das erste Jahr des „College“. Ich zweifle nicht daran, dass in Zukunft die Hochschulen die Arbeit des „College“ übernehmen werden.“

Einen Fall von Schultyrannie erzählt die „Educational Review“ in der Dezember-Nummer. Am 24. Juni erhielten elf aus 21 Lehrerinnen eines kleinen Städtchens in Connecticut, 25 Meilen von der Stadt New York entfernt, die Mitteilung, dass sie entlassen seien. Aus welchem Grunde? Ein neuer Schulrat war vor vier Wochen gewählt worden, der nur drei der vom vorangegangenen Schulrat ernannten Lehrerinnen in ihren Stellen liess.

Schulbesuchsverhältnisse in Preussen nach der neuesten Statistik. Die Normalzahlen für die Besuchsverhältnisse in den einzelnen Klassen sind bis auf die der Halbtagschulen die gleichen geblieben. Bei diesen letzteren ist die Normalzahl 70 auf 60 heruntergesetzt worden. Es wurden unter normalen Verhältnissen unterrichtet (d. h. bis 80 Schulkinder in der Klasse bei einklassigen Schulen, bis 60 Schulkinder in der Klasse bei Halbtagschulen, bis 70 Kinder in der Klasse bei sonstigen zwei- und mehrklassigen Schulen) in den Städten 1896: 1,340,767 Kinder in 24,584 Klassen, 1901: 1,684,334 Kinder in 31,558 Klassen, auf dem Lande 1896: 2,505,534 Kinder in 50,252 Klassen, 1901: 2,730,614 Kinder in 56,397 Klassen, überhaupt 1896: 3,846,301 Kinder in 74,836 Klassen, 1901: 4,414,948 Kinder in 87,955 Klassen.

Nach einer Mitteilung der „Blätter f. d. Schulpraxis“ erfreuen sich die deutschen Schulen im Auslande nicht nur der materiellen Unterstützung des Deutschen Reichs, sondern auch der beständigen Fürsorge in schultechnischer Beziehung. So sind schon blühende Schulanstalten in Konstantinopel, Bukarest, Brüssel, Antwerpen vorhanden, die der regelmässigen Beaufsichtigung der preussischen Schulverwaltung unterstehen, und an einzelnen dieser Anstalten wird an Ort und Stelle die Prüfung für

den einjährig-freiwilligen Militärdienst unter Aufsicht eines dorthin entsendeten Schulkommissärs vorgenommen. Wie die „Nat.-Ztg.“ hört, hat jetzt auch die deutsche Schule in Mailand um eine ähnliche Revision gebeten, die demnächst der Geh. Regierungsrat Dr. Matthias, vortragender Rat in der Unterrichtsabteilung des preussischen Kultusministeriums, vornehmen wird. Welchen Wert die deutsche Reichsregierung auf die Pflege deutscher Bildung und deutscher Schulen im Auslande legt, beweist der Umstand, dass bei dieser Gelegenheit Geh. Rat Dr. Matthias vom Auswärtigen Amt im Einverständnis mit dem preussischen Kultusminister ersucht worden ist, auch die deutschen Schulen in Genua, Florenz, Rom und Venedig zu besuchen, sie in schultechnischer Beziehung zu prüfen und, wenn nötig, Vorschläge zu ihrer Hebung und Förderung zu machen.

Aus Preussen. Eine betrübende Schulstatistik, die von der viel beklagten Überfüllung der Volksschulen und dem Lehrermangel handelt, wurde auf der jüngst abgehaltenen Bezirkslehrerkonferenz des Schulaufsichtskreises Gostyn (Prov. Posen) zur Kenntnis gebracht. Danach werden in 118 Klassen 7146 Kinder von nur 87 Lehrern unterrichtet; 7 Lehrerstellen sind aber noch unbesetzt. In 13 Fällen müssen weit mehr als 100 Kinder von einem Lehrer unterrichtet werden. In Possadowo hat ein Lehrer schon seit Jahren ständig über 170 Kinder in seiner Klasse; in Zalesie kommen zurzeit auf einen Lehrer 160, in Ciolkowa 150, in Grabonop 144, in Altkrölen 135, in Sulkowica 133, in Zychtewo 131, in Rokosowow 137 Schülern. Was soll da für die Germanisierungsarbeit herauskommen? — In den meisten Fällen sind übrigens auch nur noch alte, baufällige Schulhäuser vorhanden.

Berlin. Über die Ein-

wirkung des Nachmittags-Unterrichts in den höheren Schulen auf die Gesundheit der Schüler sprach im Berliner Verein für Schulgesundheitspflege Dr. Korman-Leipzig. Wie der Referent mitteilte, befinden sich am Beginn des Schuleintritts unter den Schülern nur 4 Prozent Blutarmer. Aber am Schluss des ersten Schuljahres ist diese Zahl bereits auf 25 Prozent gestiegen, bis schliesslich ein Drittel aller Zöglinge zu den Blutarmen gerechnet werden müssen. Zur Bekämpfung dieses Übelstandes empfahl Dr. Korman die Beseitigung des Nachmittags-Unterrichts. Wagner-Darmstadt habe nachgewiesen, dass nach dreistündiger Pause 14 Prozent der Schüler von dem Vormittags-Unterricht noch nicht völlig erholt waren. Auch mache jeder an sich selbst die Erfahrung, wie gering Arbeitskraft und Arbeitsfreudigkeit nach dem Mittagmahl sind. Die Knaben aber müssten sofort zum Nachmittags-Unterricht wieder aufbrechen. Der Gedanke daran mache den Jungen schon am Vormittag lässig, während andererseits die Zuversicht, am Nachmittag frei zu sein, den Schüler freudiger und so seinen Geist elastischer stimme. Dies alles wisse man ja selber noch gut aus der eigenen Schulzeit. Darum in den Grossstädten zumal: Fort mit dem Unterricht an den Nachmittagen. Zum Schluss entwickelte Redner die Möglichkeit hierzu an einem fünfständigen Unterrichtsplan, der seiner Meinung nach allen Anforderungen der Hygiene entsprechen würde. Danach hätte die Schule um halb 8 Uhr morgens zu beginnen, jede Lehrstunde ist auf 45 Minuten berechnet, nach den beiden folgenden Stunden haben Pausen von je 15 Minuten einzutreten. Mittags 12 Uhr Schluss des Unterrichts. Dann werde der grosse hygienische Fortschritt erreicht sein, den wir gerade dem heranwachsenden Geschlecht schulden.

IV. Vermischtes.

— Unter der Überschrift „Deutsche Überhöflichkeit“ schreibt der Düsseldorfer Generalanzeiger vom 11. November 1903:

„Auf ein in italienischer Sprache abgefasstes Telegramm, in welchem der italienische Unterrichtsminister beim Tode Mommsens dem preussischen Kultusminister die Teilnahme des gelehrten Italiens ausspricht,

hat Excellenz Studd ebenfalls in italienischer Sprache geantwortet, vermutlich, weil er zeigen wollte, dass man im Kultusministerium Italienisch kann, und weil er befürchtete, dass ein von einem deutschen Minister in deutscher Sprache abgefasstes Danktelegramm in Rom nicht verstanden worden wäre. Der italienische Minister hat aber ohne

weiteres angenommen, dass man im Berliner Kultusministerium Italienisch versteht. Wann wird endlich diese Überhöflichkeit aufhören, mit der unsere Behörden auf fremdsprachige Zuschriften ausländischer Behörden nicht in der deutschen, sondern in der fremden Sprache antworten, während es z. B. amerikanische Behörden, an welche von hier aus höflicherweise offizielle Telegramme oder Zuschriften in englischer Sprache gerichtet werden, gar nicht einfällt, diese Höflichkeit durch eine in deutscher Sprache abgefasste Antwort zu erwidern? Für Montenegro oder Ungarn oder Siam mag solche Gepflogenheit angebracht sein, aber die deutsche Sprache ist eine Weltsprache."

— Unter dem Titel Vom geruhigen Leben hat Otto Ernst, der Verfasser von „Flachsmann als Erzieher", kürzlich einen neuen Sammelband seiner humoristischen Skizzen erscheinen lassen. (Verlag von L. Staackmann in Leipzig. Preis 3 M.) Er enthält u. a. zwei Beiträge, die auch für den Pädagogen und Kinderpsychologen von höchstem Reiz und Interesse sind. Wer feinsinnige und in poetisches Licht gerückte Schilderungen des kindlichen Seelenlebens lesen, so schreiben die „Päd. Bl.", wer sich an unverfälschter Kindersprache ergötzen will, der schlage die „Appelschnut"-Geschichten Otto Ernsts auf. Er wird reicheren Gewinn davon haben als von dem Studium irgendeines theoretischen Werkes über die Kinderpsychologie.

— Ausgerüstet mit der doppelten Autorität des Sprachforschers und Theologen hat zu dem Babel-Bibelstreite der Leipziger Gelehrte Heinrich Zimmern das Wort ergriffen. In seiner Broschüre Keilinschrift und Bibel nach ihrem religionsgeschichtlichen Zusammenhange (Berlin, Reuther & Reichard, 1 M) will er „den weitesten Kreisen, die nun einmal in diesen Streit hineingezogen worden sind, die Möglichkeit an die Hand geben, sich selbst einigermassen klar darüber zu werden, wieweit es sich bei diesem Streite um wirkliche urkundliche Tatsachen handelt, und wieweit andererseits um blosse an diese Tatsachen geknüpften Kombinationen". Er kommt zu dem Ergebnis, dass ein religionsgeschichtlicher Zusammenhang zwischen den Keilinschriften und dem Alten sowohl

wie dem Neuen Testament in ziemlich weitem Umfang anzuerkennen ist.

— Über die Nervosität der Lehrer und Lehrerinnen verbreitete sich auf dem im September in Kassel abgehaltenen 75. deutschen Naturforscher- und Ärztetag Geh. San.-R. Wichmann-Harzburg. Auf Grund von Fragebogen erzielte er folgende interessante Ergebnisse: Von den 305 Lehrern, welche die Fragen beantworteten, waren nur 46 gesund, von 782 Lehrerinnen nur etwa 200 (!). Im einzelnen stellten sich die Erkrankungen wie folgt:

	Lehrer:	Lehrerinnen:
Organische Herzleiden	3%	0,9%
Lungen	7 "	11 "
Magen und Darm	14 "	13 "
Nase, Rachen, Ohr	23 "	20 "
Infektionskrankheiten	27 "	20 "
Bleichsucht	— "	42 "

Im besonderen klagten über:

	Lehrer:	Lehrerinnen:
Kopfdruck	60%	65%
Herzklopfen	50 "	78 "
Angstzustände	49 "	37 "
Zwangsgedanken	37 "	24 "

Der Redner erklärte zum Schluss, das es im höchsten Grade erwünscht sei, medizinischerseits den nervösen Erkrankungen der Lehrer ein erhöhtes Interesse zuzuwenden.

(L.-Z. f. Thüringen.)

Farbenblindheit kommt leider sehr oft vor und macht für viele Berufe unfähig. 60 Prozent aller Fälle sind nicht ein angeborenes Übel, sondern würden im Kindesalter durch Erziehung und Weckung des Farbensinnes verhältnismässig leicht gehoben werden. Die Gesellschaft zur Gründung und Förderung des Museums für weibliche Handarbeiten will auf die Entwicklung des Farbensinnes der heranwachsenden Jugend Einfluss nehmen und strebt zu diesem Zweck die Aufnahme der Farbenlehre in das Unterrichtsprogramm der Volks- und Bürgerschulen an. Das Präsidium dieser Gesellschaft wendete sich daher an die namhaftesten Künstler und Fachmänner, sowie an Malerakademien und Lehrervereine, um zu erfahren, welche Farben in den Lehrplan der ersten fünf Klassen aufgenommen werden sollen, wo jene an Naturobjekten vorkommen, wie diese Farben immer gleich hergestellt werden können.

Bücherbesprechungen.

Die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichts. Ein Beitrag zur Methodik dieses Gegenstandes von Hans Trunk. Vierte gänzlich umgearbeitete Auflage. 1902. Wien, Karl Graeser & Co.; Leipzig, B. G. Teubner.

Auf 252 Seiten behandelt der Verfasser die geographischen Anschauungsmittel und die methodischen Hilfsmittel des geographischen Unterrichts. Unter den geographischen Anschauungsmitteln sind besprochen: 1. die Hilfsmittel der unmittelbaren Anschauung für die Heimatkunde; 2. das Relief; 3. das Bild; 4. die Landkarte, und 5. die Hilfsmittel für den Unterricht in der mathematischen Geographie; unter den methodischen Hilfsmitteln des geographischen Unterrichts: 1. das Kartenzeichnen; 2. die Vergleichung; 3. die Schulerdung; 4. die Erklärung, und 5. das Hilfsbuch für die Hand der Schüler. Wie die Landkarten hergestellt werden, wie sie beschaffen sein sollen, und wie sie beim Unterricht nutzbringend angewandt werden können — das alles wird vom Verfasser in klarer, verständlicher Sprache geschildert. Ein Kapitel über den Lehrer der Geographie bildet den Schluss. Die Widerstrebenden Ansichten von Schulmännern sind in den Gedankengang des Buches eingereiht, und das sich jedesmal anschliessende sichtende Urteil des Verfassers verrät den erfahrenen Lehrer.

Auf Seite 73 fehlt nach dem Satze: „Es (das Verfahren, mittels der Bergstriche oder Schraffen die grössere oder geringere Steilheit einer Fläche darzustellen) beruht auf dem Grundsatz, dass eine geneigte Fläche von weniger Lichtstrahlen getroffen wird als eine horizontale“ die Bedingung: „wenn die Lichtquelle senkrecht über dem Gegenstand steht.“ Die Verständlichkeit des Abschnittes über die Darstellung des Geländes auf Seite 73 und den folgenden Seiten leidet durch das gänzliche Fehlen von Illustrationen. Wir glauben auf diesen Mangel hinweisen zu dürfen, weil das Trunksche Buch ein Hohehlid auf die Anschaulichkeit alles Unterrichts ist.

Die Literaturnachweise sind fast zu zahlreich, um die Angabe glaubhaft erscheinen zu lassen, der Verfasser habe nur solche Schriften an-

geführt, die besondere Empfehlung verdienen. Eine solche Empfehlung sollte nur nach der allersorgfältigsten Prüfung durch berufene Kenner gemacht werden, aber nur zu häufig ist der Name des Autors und vielleicht noch der Titel des Werkes das einzige, was derjenige, der die Empfehlung macht, gelesen hat. Dass der Verfasser von „Die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichts“ die Fähigkeit besitzt, die meisten der empfohlenen Werke zu beurteilen, wollen wir gerne annehmen; dass die Prüfung immer die genaueste war, müssen wir bezweifeln. So empfiehlt Trunk z. B. auf Seite 244 dem Lehrer der Geographie zur ausreichenden Vorbereitung auf jede Unterrichtsstunde unter andern auch Tischendorfs „Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen“. Nach Durchsicht desjenigen Teiles des fünften Bandes der Tischendorfschen Präparationen, der sich mit Nordamerika, und besonders mit den Vereinigten Staaten, beschäftigt, befürchten wir, dass der Geographielehrer, der sich sein Material zur Behandlung von Nordamerika aus Tischendorf holt, den Kindern manch sonderbaren Begriff beibringen wird.

Wenngleich es vielleicht besser gewesen wäre, die eine oder andere Schrift nicht zu empfehlen, so haben wir andererseits bei der Besprechung des Bildes die Nennung des Leipziger Schulbilderverlags von F. E. Wachsmuth ungern vermisst.

Das Trunksche Buch ist merkwürdig frei von Druckfehlern. Nur auf den Seiten 43, 69 und 84 sind uns einige Buchstabenfehlgriffe des Setzers begegnet.

Wer in Trunks Arbeit eine trockene methodische Abhandlung zu finden glaubt, der dürfte äusserst angenehm enttäuscht werden. Der Vortrag ist so klar und einfach und die Behandlung des Gegenstandes so teilnehmend, dass das Interesse des Lesers erst recht beginnen dürfte, nachdem das letzte Blatt umgewendet ist!

P. G.

Heimatklang. Von E. Werner. Edited with notes and vocabulary by Marian P. Whitney. Ph. D., Teacher in the New Haven High School. New York, 1903. Henry Holt and Co.

As the editor states in her preface, the production of this edition is

justified by the fact that teachers have felt the lack of lively and entertaining books for those who have done some elementary reading, but who are not yet fitted to study and appreciate the great masterpieces of German literature. Miss Whitney has tested the story by use in several classes and has found it interesting and stimulating. The editing has been done with a view to second year work in schools or first year in colleges. The vocabulary is intended to be complete and to contain all the idioms that occur in the text. Here are only seven pages of notes to the one hundred and thirty-nine pages of text, but this is quite enough to explain the various usages and customs that might give the beginner trouble.

The editing has been wisely done. I would offer the following corrections: The note to page 47, line 18, seems to imply that *schalten und walten* is a rhymed and alliterative phrase; a slight change in the wording could obviate such an interpretation. The reference in the first line of page 148 should read p. 47, line 18, instead of "p. 47, line 1". In the note to page 76, line 11, "dative after fern" might better read 'dative with fern'; this is a case where the phraseology of English grammar is applied to German grammar regardless of the relative position of the words. The reference in the note to page 84, line 24, should read p. 65, line 14, instead of "p. 64,

line 14". The note to page 98, line 1, should include the future as well as the future perfect.

Questions on Thomas's Grammar with Essentials of Grammar in German. By Warren W. Florer, University of Michigan. Ann Arbor, 1903. George Wahr.

This little book is intended as an aid in classes where the "direct method" is used. (This method has been discussed by Dr. Florer in an article in this periodical, volume IV, pages 303-309). The first part of the book comprises twenty-two Exercises, each of which contains from six to twenty-four questions. The questions are based upon twenty-two of the first forty-two Exercises in Thomas's German Grammar. They are easy, and are such as a teacher would naturally ask in an effort to get students to talk about the lesson in German. The second part consists of German Rules in German on the essentials of German Grammar. These have been taken from the author's edition of Heyse's *L'Arrabbiata*. Every alternate page is left blank, evidently for notes. I take it that the principal object of the book is to stimulate interest in German conversation and drill in the language. In the hands of an enthusiastic teacher like Dr. Florer, it will be sure to do this.

Charley Bundy Wilson.

State University of Iowa.

Eingesandte Bücher.

A French Reader. Arranged for beginners in preparatory schools and colleges by Fred Davis Aldrich, A. B., Master in Modern Languages in Worcester Academy, and Irving Lysander Foster, A. M., Assistant Professor in the Romance Languages in the Pennsylvania State College. Boston, Ginn & Co., 1903. Price 55 cts.

Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. Fünf Teile. Ein methodischer Beitrag zum erziehenden Unterricht von Julius Tischendorf, Schuldirektor in Dohna. V. Teil: Anssereuropäische Erdteile. Zehnte und elfte Auflage. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1904. Preis M. 2.80.

Untersuchungen über die Kindheit. Psychologische Abhandlungen für Lehrer und gebildete Eltern von Dr. James Sully, Professor der Philosophie am University College in London. Aus dem Englischen übertragen und mit Anmerkungen versehen von Dr. J. Stimpfl, Königl. Seminarlehrer in Bamberg. Zweite vermehrte Auflage. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1904.

Macaulay's Life of Samuel Johnson, with a selection from his essay on Johnson. Edited with an introduction and notes by Charles Lane Hanson, Instructor in English, Mechanic Arts High School, Boston, Ginn & Co., 1903. Price 30 cts.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang V.

Februar 1904.

Heft 3.

Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis.

Von Thos. H. Jappe, New York City.

(Fortsetzung.)

Dem hier über reine und angewandte Wissenschaft, sowie über Kunst Gesagten scheinen mir übrigens die gewöhnlichen englischen Begriffserklärungen genau zu entsprechen. Pure science, heisst es, is knowledge of powers, causes, and laws, considered apart from all application. Applied science, hingegen, is knowledge of facts, events, and phenomena as explained, or accounted for, by pure science. Art, diesen beiden gegenüber, is a system of rules serving to facilitate the performance of certain actions. Die beiden letzten dieser drei Definitionen scheinen mir auf die Theorie und die Praxis der Pädagogik zu passen, als wären sie dafür gemacht. Vergleichen Sie damit nun das Wort Ruskins über den Unterschied der Künste von den Wissenschaften: „The Arts differ from the Sciences in this that their power is founded not merely on facts which can be communicated, but on dispositions which require to be created.“ Mir scheint, dass dies in seiner Anwendbarkeit auf die Erziehungspraxis nichts zu wünschen übrig lässt. Denn jenes „creating dispositions“, wie Ruskin sich ausdrückt, lässt sich nicht erlernen; es kann durch Übung und Erfahrung, verbunden mit wissenschaftlicher Bildung wohl zur höchsten Vollendung gebracht werden, aber es lässt sich dadurch nicht ersetzen, wo es nun einmal am Talent oder Genie dieser Art fehlt; gerade wie bei jedem andern Künstler auch. Daher ist denn auch ein grosser Philosoph und Weltweiser nicht notwendig ein grosser Pädagog; ich erinnere Sie nur an das gewiss klassische Beispiel Kants; daher gibt auch ein ausgezeichnetes Examen in

theoretischer Pädagogik nicht die geringste Garantie, dass der Enamirand ein guter Lehrer sein werde.

Kaum brauche ich zu betonen, dass dies in keiner Weise eine Herabsetzung der Theorie sein soll, sondern nur eine Richtigstellung dessen, was das Ganze der Pädagogik ist, nämlich im theoretischen Teile angewandte Psychologie, oder vielleicht richtiger Psychophysik, im praktischen Teile eine Kunst im vollen Sinne des Wortes. Ich kann mir nicht versagen, an dieser Stelle auf einen Artikel von Geo. Trumbull Ladd, Professor der Philosophie in Yale College, in der *Educational Review* vom Oktober 1895 hinzuweisen, der mich damals so sympathisch berührte, dass ich ihn sofort für die *Milwaukee Erziehungsblätter* übersetzte, wo er sich in den Heften vom Dezember 1895 und Januar 1896 findet. Ladd sagte u. a.: „Die Erziehung ist einer der Gegenstände, welche wegen ihres Charakters eine genaue Beweisführung nicht zulassen. Weder aus der Geschichte, noch aus unsrer Kenntnis der Natur und des Geistes, noch aus dem Studium der Einzelheiten früherer Erfahrung können wir eine wirkliche Wissenschaft der Erziehung konstruieren. Die Pädagogik wird wohl nie zu den exakten Wissenschaften zählen. Wir können uns jedoch verständliche und haltbare Ansichten darüber bilden.“

Damit wären wir denn zu der Frage gelangt, was Psychologie und Psychophysik, sowie Psychogenese sind, und in wiefern sie die Unterlage der Erziehungswissenschaft bilden.

Die Psychologie oder Seelenlehre ist eine Disziplin der Philosophie, und zwar von Herbart als angewandte Metaphysik charakterisiert. Damit wird ihm dann, wie ich der Kuriosität halber bemerke, die Pädagogik zur Anwendung einer angewandten Disziplin der Philosophie, und so etwas ist sicher nicht mehr reine Wissenschaft. Die Psychologie behandelt das Leben und Wirken der sogenannten Seele, d. h. der geistigen Seite des Menschen, im Gegensatz zur Somatologie als der Lehre vom Wesen des Körpers, beides entsprechend dem bis in die neueste Zeit gehenden landläufigen Dualismus, dem auch Herbart huldigt. Denn ihm ist die Seele ein besonderes Reales gegenüber den körperlichen Realen, das ewig ist, das seine geknüpften Vorstellungsverbindungen behält, und das frei vom Leibe vollkommener erwachen wird, als es je im Leben war. Es ist wohl nicht nötig, an diesem veralteten Standpunkt hier eingehende Kritik zu üben; alle Forscher sagen mehr oder weniger deutlich, dass wir von der Seele als einem besondern Wesen, das nach unserm Tode weiterexistiert, absolut nichts wissen. Die Seele wird jedoch den meisten von ihnen um der Religion willen zu einem Postulat, dessen wir für praktische Erziehungszwecke nicht bedürfen. Sogar der fromme Karl Lange giebt zu, dass „the heart of man with its changes and vicissitudes still remains for psychologists an unfathomable

Für die moderne Psychologie, d. h. die der letzten 30 Jahre, gibt es kein von den mannichfaltigen Gedanken des Menschen unabhängiges Ich mehr. Der menschliche Geist ist eine Gesellschaft von Ideen, von denen bald diese, bald jene sein Ich konstituiert. Die heutige Psychologie zerstörte die dualistische Ansicht von der Seele; und mehr als eine Ansicht oder Meinung war jene eben nicht. Die Seele hat aufgehört etwas von psychischer Tätigkeit Unabhängiges und Verschiedenes zu sein; sie besteht aus unsern Gefühlen und Gedanken, unsern Befürchtungen und Hoffnungen, unsern Wünschen und Idealen. In ähnlichem Sinne sagte Jos. Carhart einmal in einem vortrefflichen Vortrag über "The Pedagogy of History", den ich Ihnen am liebsten ganz vorläse: "The mind produces itself. It consists of the sum of its ideas, emotions, and volitions. In its first form, the mind of the infant, it exists potentially. Its destiny is to make actual that which it is potentially."

Und diesen Fortschritt verdankt die Psychologie der Psychophysik oder physiologischen Psychologie, einer Art Naturlehre der Seele, welche die körperlichen Bedingungen der Seelentätigkeiten und überhaupt die Wechselwirkung des Leiblichen und Geistigen in uns untersucht. Fechner, Lotze, E. H. Weber, v. Helmholtz und besonders Wundt seit 1874 haben diese neue Disziplin entwickelt und gefördert; wogegen Darwin, Preyer und der kürzlich gestorbene Kussmaul die Hilfswissenschaft der Psychogenese schufen, d. h. die Entwicklungsgeschichte der Seele, oder die Lehre von der Entwicklung der Sinnesfähigkeiten, des Willens, der Sprach- und Denkfähigkeit des Kindes. Nehmen Sie dazu noch die auch ganz moderne Experimental-Psychologie, welche besonders die Zeitverhältnisse der Geistesphänomene untersucht, und für die Wm. Wundt 1878 in Leipzig, G. Stanley Hall und Dr. Cattell Ende der 80er Jahre hier die ersten Laboratorien einrichteten, so haben Sie das ganze Gebiet überschaut. Der Bequemlichkeit wegen fasst man dies alles unter dem Namen Psychologie zusammen, gerade wie wir fortfahren von einer Seele, vom Auf- und Untergehen, von Sonne und Mond u. s. w. zu sprechen.

Die Psychologie wäre demnach eine umfassende Untersuchung und Beschreibung des Seelenlebens, unsres Fühlens, Vorstellens, Begehrens, eine Sammlung und Erklärung der innern Erfahrung, sowie der Wechselwirkung von Körper und Geist.

Die sich immer mehr bahnbrechende Erkenntnis der absoluten Einheit von Körper und Geist oder Seele bildet übrigens eine erneute Bekräftigung des alten, wahren Wortes: *Orandum est ut sit mens sana in corpore sano*; nur vielleicht mit Substituierung von „laborandum“ für „orandum“. Die Ausbildung und Erziehung des Körpers ist eben nach wie vor Mittel zum Zweck, nur in erhöhtem Sinne; also nicht etwa um den Menschen zu befähigen mehr zu essen und zu trinken, sowie sich mit grösserer Freiheit allen denkbaren Exzessen hinzugeben, wie wir dies bei

unsern Kraftmenschen, Athleten, Faustkämpfern u. s. w. oft genug erleben; sondern vielmehr seiner geistigen Entwicklung, Ausbildung und Betätigung eine gesündere, kräftigere Basis zu liefern, und ihm zur Entwicklung einer Summe von Energie zu stählen, die der Schwächling und der Krüppel selbst bei sonst günstigen Anlagen und Umständen nicht zu erreichen vermögen. Denn wer bei jeder Gelegenheit das, was er unumgänglich nötig findet, trotz seines Körper- und Gesundheitszustandes tun muss, wird bald erlahmen oder aber über kurz oder lang definitiv zusammenbrechen. Es sei hier gleich bemerkt, dass auch bei der körperlichen Erziehung, auf die ich nicht weiter eingehen kann, ein gewisses Individualisieren erwünscht wäre; nicht jeder Zögling braucht gleich viel davon, und keiner über ein gewisses Quantum für geistige und Schulzwecke.

Es mag Ihnen aufgefallen sein, dass ich garnicht der Unterscheidung zwischen rationaler und empirischer Psychologie gedacht habe, indes einmal kümmert uns die rationale Psychologie hier nicht, und zweitens glaube ich, dass man überhaupt ohne sie fertig werden kann. Denn die eine Hälfte davon ist ein Teil der Metaphysik, und die andere Hirnge-spinnst; dies ist ungefähr auch Schopenhauers Standpunkt, der die rationale Psychologie verwirft. (Vgl. *Parerga u. Paralipomena*, Kap. 26 (psychologische Bemerkungen) u. Kap. 28 (über Erziehung).)

Eine kurze Betrachtung des Verlaufs der geistigen Entwicklung des Menschen, wie ihn die Psychologie lehrt, wird ihren Wert für die Pädagogik ermessen lassen. Dabei dürfen wir aber eine Tatsache nicht aus den Augen verlieren, die die Pädagogik in ihrer Anwendung zeitlich einschränkt, ihren Wert innerhalb dieser Begrenzung indes ganz beträchtlich vermehrt. Im Ganzen des Lebens ist die Zeit, wo der Mensch unter den Einfluss systematischer Erziehung kommt, nur eine recht kurze Phase; und diese ist nicht einmal die erste, denn es geht ihr die wichtigste formative Periode, die der ersten Kindheit, voraus. Und deren Resultate oder Folgen können, soweit sie eben ungünstige sind, selbst dem besten Pädagogen kaum zu überwindende Schwierigkeiten in den Weg legen. Die hiermit zugleich im Bewusstsein aufsteigende weitere, eben so unerfreuliche Tatsache, dass einem die Schüler meistens fortgehen, wenn man gerade glaubt sie im Zug zu haben, sodass es eine Lust werden könnte mit ihnen weiterzuarbeiten, erwähne ich nur nebenbei.

Das neugeborene Kind ist sich anfangs seiner selbst nicht bewusst, und das ist gut, denn so verhält es sich passiv, bis seine Sinne und Nerven sich mehr gestärkt haben; wo es sonst einfach durch die Masse der Eindrücke und Wahrnehmungen überwältigt werden würde und eher zum Wahnsinn als zu geistiger Reife käme. Dieser natürliche Schutz des Säuglings vor geistiger Überfütterung hört allmählich auf; für manche Kinder in der Tat viel zu früh, manchen Eltern leider viel zu langsam.

Die Sinneseindrücke nun, die das Kind erhält, zerfallen in solche von äussern Gegenständen und von innern Zuständen; erstere wirken vorzüglich auf die äussern Sinne, und beide zusammen auf den innern Sinn. Sie sind von sehr verschiedener Stärke und von sehr verschiedener Klarheit. In der Vergleichung derselben, in der diskriminierenden Arbeit der aufnehmenden Sinne liegt schon etwas Aktives, das man Perzipieren nennt. Aber das wahrhaft Aktive ist doch erst die mehr und mehr bewusste und gewollte Ergreifung und Verarbeitung der Eindrücke, ihre Assimilierung, welche die Herbartianer Apperzeption nennen.

Hier muss gleich darauf aufmerksam gemacht werden, dass bei der Unzahl der das Kind treffenden neuen Eindrücke, also seiner möglichen Wahrnehmungen, sehr viele kaum perzipiert, sehr viele unvollkommen apperzipiert, und nur die kleine Minderzahl, sozusagen ein Rest, an bisherige Vorstellungsreihen sich anschliessen und so fähig werden, sich selbst wieder andere weitere Perzeptionen zu assimilieren. Es geht den meisten Erwachsenen ja nicht viel besser.

Ferner fehlt in dem ganzen Vorgang jedes ersichtliche System derart, dass nur die für eine folgerechte Entwicklung passendsten Eindrücke das Kind trafen, wiewohl sehr viele ungeeignete naturgemäss abgewiesen werden. Auch ist die Entwicklung des Individuums nicht genau analog der der Menschheit überhaupt, wie sie uns die Anthropologie zeigt; mit andern Worten, das Kind ist nur in beschränktem Sinne ein Mikrokosmos. Und trifft es sich im einzelnen Falle so, dass die einer systematischen Erziehung vorgreifenden Eindrücke überwiegen, so wird das Kind entweder ein schwer resp. garnicht zu förderndes Erziehungssubstrat sein, wenn es zur Schule kommt, oder es wird was wir frühreif, altklug etc. nennen. Die Opfer fehlender oder verkehrter häuslicher Erziehung und die derjenigen Kindergärten oder Infant Schools, denen nicht sehr tüchtige und vorsichtige Erzieher vorstehen, reichen sich hier die Hand.

Der wichtigere dieser beiden Punkte ist natürlich der erstere, da er daran erinnert, dass das Unklare und Unbewusste nie ganz aus unserem Leben verschwindet, eben so wenig wie wir jemals ganz aufhören noch bis dahin völlig neue Eindrücke aufzunehmen. Ein Schüler daher, der alles ihm Gebotene, selbst wenn es im allgemeinen sich innerhalb der Grenzen seines Begreifens hält, apperzipieren sollte, ist ein völlig unerreichbares Ideal; nur wenig es sitzt gleich, anderes erst nach mehrfacher Wiederholung, manches nie. Ferner, je mehr die Aussenwelt das Kind mit Eindrücken überhäuft, und je systemloser sie dabei vorgeht, desto vorsichtiger muss die Schule der Kinderjahre, sagen wir von 6 bis 12 J., sein, nur beschränkte Quanta möglichst systematisch und gründlich verarbeiten zu lassen; sonst muss sie unbedingt mehr schaden als nützen. „Non multa, sed multum“, so lange sich das Interesse nur dabei wach halten lässt.

Jeder geistige Vorgang geht durch eine gradierte aufsteigende Reihe der Entwicklung; zuerst überwiegt das physiologische Moment, und der Eindruck ist nur eine Reaktion des Nervensystems auf äussere Eindrücke oder organische Zustände; später wird das geistige Moment allmählich merklicher. Der Prozess verändert, wie bereits angedeutet, seinen Charakter vom mehr Passiven ins Aktive, wobei das sich nun zeigende Gedächtnis eine hervorragende Rolle spielt, und er geht dann auch immer rascher und geordneter vor sich. Das Verfahren des Kindes entspricht durchaus dem Zustande seines Körpers; das Gehirn ist verhältnismässig niemals grösser als in den ersten 3 bis 4 Jahren, aber es sammelt bei seiner Unreife mehr als es verarbeitet. Sein Verfahren lässt sich, wie mir scheint, am besten mit dem der Astronomen vergleichen, die sich eine ganze Menge lange ausgesetzter Platten mit Himmelsbildern anlegen, welche sie später entwickeln und studieren. So nimmt auch das Kind schon vor dem Schulalter tausenderlei zunächst unentwickelte, unklare, aber doch dauernde und entwicklungsfähige Bilder und Eindrücke und Fakta auf, die der reifende Geist später verarbeitet, d. h. allmählich durch geeignete Einreihung klarer und klarer macht, um sie zuletzt ganz zu erfassen und zu beherrschen; die freilich andererseits, wenn ungünstig, schlecht auszurotten sind.

Diese Empfänglichkeit für neue Eindrücke, für zunächst sinnliche Vorstellungen, vermehrt sich noch im Schulalter, der zweiten Periode der Kindheit, obzwar das Quantum des Neuen sich mindestens nicht vermehrt; die Sinne verfeinern sich, während zugleich bewusstes Handeln und Vergleichen der Wahrnehmungen sich zu zeigen anfangen. Gleichwohl überwiegt die Kraft des Gedächtnisses noch fortdauernd die des Verstandes oder Intellekts, wogegen die Lebhaftigkeit der Phantasie rasch und gewaltig zunimmt. Wir finden demgemäss, dass Kinder manches Wort, manche Bilder, Tatsachen, Geschichten rein mechanisch behalten, also ohne volles Verständnis, und dass oft Jahre vergehen, ehe ihnen die Bedeutung des Gelernten klar wird, wie es gelegentlich selbst Erwachsenen noch erght.

Für die Schule folgt hieraus klar, dass es nicht unbedingt immer schadet, Unverstandenes lernen zu lassen, wie z. B. manches Poetische, besonders in Verbindung mit der Singstunde, oder das Einmaleins bis 20 resp. 25. Natürlich muss die Schule äusserst vorsichtig sein im Einpacken von dem, was man wohl Gedächtniskram nennt; aber sie braucht sich nicht in jedem Fache und durchaus auf vollkommen und in seiner ganzen Tragweite Verstandenes zu beschränken, was sie ja, wie Sie alle wissen, auch garnicht kann. Es ist nicht nötig, das ausführlich zu exemplifizieren; ich brauche nur auf das ganze ethische, moralische und religiöse Gebiet hinzuweisen. Wer könnte da alles ganz unvermeidlich Vorkommende, dem nicht gleich volles Verständnis entgegenkommt, er-

klären? Man ist gezwungen sich zu beschränken und vieles gehen zu lassen. Es ist furchtbar bequem gegen bloss Gedächtnisarbit zu predigen, und gewiss wird das Gedächtnis noch in vielen Schulen, hier in dem, da in jenem Fache, gemissbraucht. Aber welche Idee haben Kinder z. B. von irgend grössern Dimensionen und Zahlen? Wie viele Dinge hat ein zehnjähriger Junge denn in grösserer Anzahl als hundert zusammen gesehen, derart dass er sie zählen und sich überzeugen konnte? Dabei rechnet er womöglich in Hunderttausenden. Zur Vermeidung überflüssigen Auswendiglernens hat Schopenhauer den bemerkenswerten Vorschlag gemacht, man solle von kompetenten Leuten alle zehn Jahre den stets wachsenden Memorierstoff sichten lassen, damit er in keinem Fache ein unschädliches Mass übersteige.

(Fortsetzung folgt.)

Gustav Frenssen—A Study.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von Dr. Warren W. Florer, University of Michigan.

The men who, but a few months ago, were maintaining that contemporary German literature was too corrupt and uncertain to bring forth lasting fruit have been aroused by what seems to them the sudden appearance of an unexpected poet, from an unexpected place and from an unexpected profession. But Gustav Frenssen, the Pastor Poet of Hemme, came in the fulness of time, when the minds of the German people had been prepared by years of a secret social revolution. Legions have been the underlying forces which have shaped this development; modern commerce; modern social conditions; modern philosophy; modern literature; modern development of the individual; modern conception of religion. The tooth of time has been gnawing at the old, and the old has been stubbornly struggling in the inevitable war of the survival of the fittest. The "paper walls" behind which the old retreat when attacked, are the established government, the established religion with set etiquette, laws and morality. Its weapons are dogma; its armor an assumed authority of divine inspiration. The best example in the field of literature is the forbidding of Heyse's powerful moral drama "Mary of Magdala" (which has been weakened in the adaptation to the American stage) by the police of Berlin. However, one sees the opposite extremes in the excesses of the new. And it is well in this chaos of transition, that the old is beginning to assert its tempering influence.

Who is Gustav Frenssen? The average teacher might say. "Gustav Frenssen was born in the year 1862 at Barlt. His parents were god-fearing industrious people. He has inherited the stern integrity of his father and the deep religious nature of his mother." The Low German will rejoice over the fact that Frenssen comes from the same indomitable

race as Reuter and Bismarck, Storm and Hebbel. And the individuality of the man might be overlooked.

The mere date of Frenssen's birth means but little shorn of its environment. In other words Frenssen was born at a time when conditions around him were beginning to grow and develop and ripen along with his growth and development and ripening, and so influenced him from his very childhood and prepared him for the day when he could assume leadership. This correlation of individuality and *Zeitgeist* rests upon observation trained by experience.

Frenssen's education might be given as schools of his native town, Gymnasien, Universities of Tübingen, Berlin and Kiel, had he not indirectly revealed it to us; practical occupation, expansive fields of universal life's-wisdom, independent reflection, acquaintanceship with life, entering upon unexplored fields and endeavoring to rise as well as possible, plus the great objective factor — "nothing educates a man more than to observe the lot of fellowmen".

At the Gymnasium he observed so much that when a *Primaner* he wrote an essay of which the conservative teacher said: "You never wrote that essay; it was written by a man fifty years of age, not by a youth of eighteen". And this youth entered the universities and continued his observations. Some of these observations are to be found in his writings. Among other things he observed that many a lad obedient to the strong will of his parents is compelled to finish the Gymnasium and the University, although he has no inclination for or capability of such an education. He also observed the opposite when at home. Many a lad with talents and craving for an education is forced to remain a mere laborer by the obstinacy of the parent.

When at Berlin Frenssen apparently passed the Literaturecafes, the breeding places of that literature which has a slovenly and ugly form, and which gives a man no more capability than that of an animal. The world seems to it to be a tenementhouse. He, however, was diligently preparing himself for his chosen field of labor.

Frenssen's chosen field of labor was, evidently, determined not so much by feelings of homesickness, not so much by the desire to be in the neighborhood of the sea with all its invisible influences, but because he knew the secret wishes and the burning needs of the people, whom he had been observing since his very childhood. The study of the past and present history of this people emphasized the possibilities of the people. For a few years he worked in his still quiet way, cheered by the helping hand of a virtuous woman (this is often referred to in his writings). His father always full of hope, his mother introspective, bashfully modest and inclined to borrow trouble. The worry brought upon him by the reception and misinterpretation of his sermons is also evident in his writings.

The step of literary activity is best explained by his own words to Theodor Rehtwisch: "Believe me we have many grand and capable men among the country pastors who could fulfil entirely different tasks than are assigned to them. Such a manifold inner life generally becomes resigned. The children, if there are any, receive the best of it. For it is certain that a moral wealth without comporison has been carried out into life from the evangelic parsonages by sons and daughters who enter different fields of activity. What a list of great names comes from the parsonages, but the people do not know it this way. Believe me, it is awful to think that one must waste one's life, when forces which are struggling towards light, are slumbering within one. I do not know what would have happened if this talent had not worked itself free. What a liberation it is to me that outside of my little parish I have a large growing parish, to which I am allowed to give my best."

Frenssen's literary activity began in 1895 with sketches and novelettes for a Berlin illustrated magazine. Then followed the "*Sandgräfin*", "*Die drei Getreuen*" and "*Jörn Uhl*". In addition to these he has published a collection of sermons. A potent activity, if one estimates by content and not by pages. Furthermore, it is not the number of books which gives a poet a literary position, but the influence of his writings. It is true that the poet was not recognized at first, but this is the lot of nearly all great men. It was not until the criticism of Karl Busse in "*Tag*" that the German people awakened to the fact that a real German poet had been silently working among them. And since that time the writings of Frenssen have entered nearly every educated and many a common home. What does this tremendous demand mean? The Germans are not in the habit of reading the novels of the day. It means that the material presented corresponds to the needs of the people, these needs springing from a secret development within the lone sanctuaries of their hearts, and from forces which have been slumbering, but struggling for expression. The German people understand these books, because they have an appreciative feeling for the people. And in literature, as well as in government, the people crave to be controlled by their own. They understand these books because they have experienced them.

Again, these books have been written with a high moral purpose notwithstanding the tradition that art must not have a purpose. In "*Die drei Getreuen*" one finds: "Whoever wishes to write must first of all be a genuine man, humble before his divinity, proud in the face of the world. I wish to edify myself with what I read. It must elevate me. It must make me stronger against every sin and more courageous against every destiny". Heim Heiderieter also says: "You must write something worth writing; something earnest, that one can grasp with both hands

without breaking: Of sin, of sorrow, of Heimat and of Fatherland, of true love and of upright work. Something real German and simple as Reuter and Freytag have written, something for the entire German people, something which the educated loves to read and also the common man."

With this purpose and with the equipment at which I have merely hinted Frenssen created his epic trilogy. Of the "*Sandgräfin*" I will give only the author's preface: "The Heimat is marshland, fertile as a hot-bed and as flat as a slate. History has not written much about it, and the people pass over it as an overgrown child would. The boy who grew up in this Heimat possessed a restless fancy, but no opportunity to satisfy it. He sought a land, manifold in its forms, beautiful in its changes, and did not find it. An hour distant toward the west was the sea, the ever turbulent. In the east the firm land ascended abruptly. This bore villages and hills, meadow and forest in variegated blending. Thither flew the hungry soul. The boy saw the men wandering over the waste sea and the desolate heath, men who had experienced great deeds and bitter privations. — When he began to become a man he wrote this his first book".

"Since that time he has made a great step forward in the development. He has learned to go more slowly and to see more clearly. But whenever he will look into this book again, he will not regret what he has written. He will rejoice that he has written it with such good cheer, and will wonder that he had then seen so much and so extensively."

"He will continue to wonder as long as he lives. The '*nil admirari*' he will always leave to others."

The transition from the "*Sandgräfin*", which smells at times of old library books, to "*Die drei Getreuen*" is on the surface abrupt. However, if one reads between the lines and follows the then visible threads the transition will appear natural and simple. The author frees himself from the learned studies of past history and enters upon the study of the human beings around him. He is at home among them. The objective insight into the life about him enabled Frenssen to picture the passions of his countrymen. He has fulfilled what Theodore Strom with the same material failed to grasp on account of his extreme subjectivity. It remained for Frenssen to be the first epic novelist of his native country Schleswig-Holstein.

The space is too limited to give any adequate conception of this typical German book, rich in material, perhaps not exactly unified, according to the dogma of art, but all the more natural. We obtain a beautiful picture of his country and of the influences of nature, especially of the sea. The life manner of thinking and customs of the people are unrolled before our very eyes. The short and simple annals of the poor

affect us. We see the influences of the Franco-Prussian war and the reconstruction period upon this people. The scenes where man and woman are brought together are beautiful. — Heyse mentioned this in a letter to Frenssen. (Rehtwisch). We catch the underlying currents of the social disturbances, the needs and hopes of the people, the crying need being land. And to us Americans the book gives an insight into some of the causes of that large migration to our country and also into the hopes and sorrows of the men and women who have decided to cast their lot among us. Most touching is the parting scene with the singing of the *Reiseli* and the simple powerful farewell sermon of the old pastor. The author adds: "If a stranger had been in the church, he would have been able to have said exactly: 'Thus have these people lived. Such has been their work, such is their love and such their hope'."

The poet's epic power is especially seen in the development of the lives of "*Die drei Getreuen*" and in the mastery of the final solution. The refrain of the epic is contained in the song of the night-watchman which ends each book:

"De Kloek hett veer slahn,
Veer hett de Kloek.
Der Tag vertreibt die finstere Nacht,
Ihr lieben Christen, seid munter und wacht,
Und lobet Gott den Herrn."

Especially interesting is the development of the poet Heim Heiderieter, the character which reflects Frenssen himself. The book in this connection teems with literary references. The following conversation of books illustrates Frenssen's keen sarcasm:

An old thick three volume Danish history said to its triplet sister: "I do not feel at home here. The man who is studying us is unworthy, he is not learned".

"He is an enthusiast and a dreamer."

The insulted moon reflected a yellow light.

"And often he stares past us."

"Yes" the sister answered; "it is sad. For twenty long years we have stood unused in the stackrooms of the state-library; and now, since we have finally come to life again they send us to this unlearned man."

"Do you recall the Professor at whose house we were twenty years ago?"

"Yes, he was a different man".

"He wrote a very learned work, do you know it still" (the sister shook her head). "He occupied himself very diligently with me, more so than with you. He hemmed and hawed and puffed himself up and was very learned and excited. He was so excited that he occasionally wrote words in my margin. I did not get vexed at him either".

"What did he write?"

The leaves rustled lightly.

"What can it be? I only understand Danish. Something respectful, you may depend upon that. See, there it stands".

There stood serawled with a hard leadpencil.

"Ignorantia Pyramidalis".

"And here?"

The short word "Blech".

"What does that mean?"

"It is a recognition of my authority. I am proud of the fact that I am a learned book, the first born of us three. Who knows the olden times as well as I?"

The moon endeavored to glide along the window-sill. It yawned and was disgusted with the continuous flood of books and wished for a passing cloud to cover it up. Then another book began to speak with a still suppressed voice.

"It certainly is not nice of him to lay such an old and heavy book as I am upon my stomach, but I will tell you something, I, the chronicle of the Priest Helmold von Bosau, am glad that I finally got out of the hands of the professors and stackrooms, and have fallen into proper hands and into the proper house. I am a fine book. I am so fine that I must be read between the lines, for my truth and my reality lie far back of my letters. Who reads you, must have learning, who reads me must have heart and faith, he must be a poet".

Frenssen's first great plan, evidently, was to write an historical novel, but the study of the past in books was overshadowed by his occupation with the people around him. And the past was absorbed by the present. In "*Die drei Getreuen*" we find a conversation bearing on this presumption: "Do listen Heim, perhaps you could take material from the past of your Heimat" — "Hm, an historical novel" — "Well, yes" — "Don't want to read one, much less to write one".

Frenssen's attention went from the people to the individual. And the next step was the development of an individual within his environments. He wrote "*Jörn Uhl*". Jörn Uhl's life is summed up in a conversation between Jörn and his friend Heim Heiderieter at the close of the book. Heim Heiderieter said:

"You have experienced a hard life, Jörn, I would like to know what you think about it."

"Do you wish to write the history of my life, Heim? It certainly is not the right material".

"Your life, Jörn Uhl, is not a minor human life. You have had a still boyhood, adorned with variegated pictures. You have been lonely when you were growing up and have courageously struggled without

assistance with the problems of life. And however little you may have been able to have divited; the struggle has not been in vain. You have marched to the front for the land which surrounds this spring, you have been hardened in fire and frost, and have made progress in the most essential of all, namely, to discriminate the values of things. You have experienced woman's warm love, the second highest which life can give. You have placed Lena Tarn and father and brothers in the coffin. In those hours you looked human trouble in the very eye and have become humble. You have struggled, with hard hostile destiny and have not succumbed. You have freed yourself, although it lasted long before assistance arrived. You, with set teeth and high courage, have worked yourself into science, at an age, when many are thinking of retiring. And although surveying has been your work and joy for years, you have not become onesided. You are interested in the country which lies beyond your chains. You are also interested in the books which your friend Heim Heidrieter writes. What is one to relate Jörn, if such life is not worthy of relating."

The moral of this reminds one of the moral of the story of "*Frau Sorge*": A man's life experience can not be given him. Another cannot live a life for him. He must have experienced life, and he can not begin to live until he has freed himself. And he must act of his own free will and accord. The fundamental idea of "*Frau Sorge*" and "*Jörn Uhl*" which are alike in many respects and which have "*die Sorge*" as the basis of the work, is that, "although sorrow has blighted the youth of many excellent and capable young men and women, the opportune moment of victorious decision can rescue".

The first woman in Hemme who read "*Jörn Uhl*" was the wife of a farmer. She said: "The book is pretty good, but how any one can pay money for it, I can not understand". And then a clergyman of high position in Hamburg read it. After he had read the first few pages he condescendingly expressed himself as being satisfied with it. "But afterwards¹⁾ well afterwards when I describe that which I must describe, he is said to have remarked: "We must exert revivalistic influence upon our Brother."

We are thus led to Frenssen's interpretation of religion, as this is the most vital element of the book, and accordingly the principal reason of its increasing influence Frenssen recognizes that religion and nature are not two separate things: "you certainly are not of the opinion that religion is from God and nature from the Devil, but both are from God, and shall dwell together in perfect harmony, rendering one another mutual assistance." He thus believes that the Seele and the Körper are

¹⁾ I quote Frenssen through Rehtwisch.

inseparable. This is in direct contrast to Luther's opinions (see "von der Freiheit eines Christenmenschen"). He recognizes that religion is one thing and dogma another; that religion is one thing and the mere history of religion another, that the development of religion correlates with the development of the individual. And thus it is natural that the development of Jörn Uhl's religion centres about his individual development. In short we see in Jörn Uhl the development of a Christian man within the newer conception of christianity — the real freedom of a Christian man. Such a man, as Frenssen thinks, the "Man of Galilee" would wish.
(To be continued.)

Zur gesetzgebenden Grammatik.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von Dr. Edwin C. Roedder, Assistant Professor of German Philology, University of Wisconsin.

Die rein wissenschaftliche Sprachbetrachtung, „der es nur darauf ankommt, ihren Gegenstand zu begreifen.“¹⁾ ist im wesentlichen die unvergleichliche Schöpfung und das Hauptverdienst Jakob Grimms, mithin noch keine hundert Jahre alt. Was Grimm vorfand, war, abgesehen von Ansätzen zur wirklichen Sprachforschung in den Arbeiten seiner bedeutendsten Vorgänger, lediglich Sprachbeschreibung, im besten Falle eine zuverlässige Darstellung der zu einer bestimmten Zeit nebeneinander vorkommenden sprachlichen Formen und Erscheinungen. Diese ältere Sprachbehandlung verfolgte aber auch keine wissenschaftlichen, sondern praktischen Zwecke. Ein Blick auf die Geschichte der systematischen Beschäftigung mit der Sprache wird dies erklärlich erscheinen lassen. Bei den Griechen, denen wir diese systematische Sprachbehandlung verdanken, und deren Schöpfung das ganze Gerüste und Fachwerk unserer Grammatik, ihre ganze Terminologie und Methode ²⁾ ist, hat die Sprachbetrachtung nie eine selbständige Stellung eingenommen; einerseits diente sie der Schriftstellerauslegung; andererseits lag es ihr ob, den richtigen Gebrauch der Sprache zu lehren und zu erhalten. Auch das Mittelalter, dem die Hauptergebnisse der Griechen durch römische Rhetoriker vermittelt wurden, brachte in der Sprachbetrachtung keinen Fortschritt. Ebensowenig ging dem Humanismus ein Licht über das geschichtliche Werden und das eigentliche Wesen der Sprache auf; eher noch könnte man für diese Zeit von einem tatsächlichen Rückschritt sprechen. Frisch und fröhlich hatte sich das mittelalterliche Latein in mehr als tausendjährigem Gebrauch immer weiter von dem Muster der goldenen Latinität entfernt; das lag im Wesen der Sache, und wenn Cicero und Cäsar hundertmal die Hände über dem Kopfe zusammengeschlagen hätten. Mit völliger Verkenntung aller Gesetze der Sprachentwicklung aber erweckte der Humanismus das ciceronianische

1) Steinthal, Geschichte der Sprachwissenschaft bei den Griechen und Römern, Berlin 1863, S. 709.

2) Steinthal, ebenda; und Ries, Was ist Syntax? Marburg 1894, S. 7.

Latein zu künstlichem Leben und machte eben dadurch das Lateinische zur toten Sprache. Dass hierin der Humanismus die Sache der deutschen Gemeinsprache mächtig förderte, bleibt sein unbestrittenes, wenn auch höchst unfreiwilliges Verdienst; ebenso mag beiläufig erwähnt werden, dass die Humanisten durch ihre strenge Forderung, alles, was lateinisch abgefasst werden sollte, zunächst gründlich durchzudenken und in angemessene deutsche Form zu bringen, dem Deutschen — freilich wieder auf einem Umwege — gute Dienste leisteten. Die lateinische Grammatik jedoch — und um diese handelt es sich vorerst — musste durch den gewaltsamen Eingriff des Humanismus in die Entwicklung des Lateinischen vorwiegend eine Sammlung von Regeln zur Erlernung eines guten lateinischen Stils werden. Dies um so mehr, je weniger in den folgenden Jahrhunderten das Lateinische zur praktischen Verwendung kam. Immer dringender stellte sich die Notwendigkeit heraus, vom Standpunkte der Muttersprache aus vergleichungsweise vorzugehen. Umgekehrt übertrug man dieses nicht am Forschungsgegenstande selbst gewonnene System der lateinischen Grammatik, in der man nach wie vor eine Idealgrammatik erblickte, auf die Muttersprache sowie auf andere Idiome, was das Missverhältnis noch verschlimmerte. Nicht nur die wissenschaftliche Behandlung der lateinischen Grammatik musste darunter leiden, sondern die wissenschaftliche Behandlung der Grammatik überhaupt; das hat für ein besonderes Kapitel Ries in dem angeführten Buche anschaulich bewiesen.

Ob den Humanismus ausser dem möglichen Vorwurf, dass gerade er durch die gekennzeichnete Art der Sprachbetrachtung die wissenschaftliche Sprachforschung auf geschichtlicher Grundlage verzögert habe, ob ihn nicht der noch schwerere Vorwurf trifft, in sprachlichen Dingen dem Geiste der Unduldsamkeit und Rechthaberei — einer ohnehin echt deutschen Untugend! — beträchtlich Vorschub geleistet zu haben? Fast will es so scheinen. Für die lateinische Schulgrammatik gab es seit dem Humanismus über Cicero hinaus nur Verfall und Entartung; ihr war zum mindesten verdüchtig, was sich nicht aus seinen Schriften belegen liess. Man gewöhnte sich daran, in der Grammatik ein Gesetzbuch zu sehen, dessen Vorschriften bindend waren wie die Paragraphen des römischen Rechts und der hochnotpeinlichen Halsgerichtsordnung. Und so hat es denn auch von jeher nicht an Grammatikern des Deutschen gefehlt, denen nach solchem Muster alle Abweichungen von ihrem eigenen Standpunkt, die Kulturfortschritte oder landschaftliche Besonderheiten hervorgerufen hatten, ein fluch- und strafwürdiger Greuel schienen. Nun konnte man aber doch solchen Sprachfrevlern nicht mit Strang und Rad und Schwert zu Leibe. Also hiess es sie im Gewittersturme donnernder Machtsprüche abtun. Das half freilich auch nicht viel; im Gegenteil, der Frevler, der solch Schauspiel höchlich belustigte, wurden immer mehr. Aber wohl tat es doch, so mit dem Wetterstrahl einherfahren zu dürfen; und übte man sich auch vergeblich an Eichen und Bergeshöhn, so gewährte immerhin das Köpfen von Disteln eine gewisse anmutige Befriedigung.

Nun lege man aber das hier Gesagte ja nicht dahin aus, als solle es der gesetzgebenden Grammatik an und für sich alle Daseinsberechtigung absprechen und die ganze deutsche Grammatik vor Grimm in Bausch und Bogen verurteilen. Das wäre völlig verkehrt, ungerecht und unwissenschaftlich. Erstens ist die gesetzgebende Grammatik durchaus notwendig, sie ist das jederzeit gewesen, sie ist es heute so sehr wie nur je. Zweitens

hat trotz allen Fehlern und Mängeln die praktische Sprachbetrachtung des 16., 17. und 18. Jahrhunderts sehr achtungswerte Ergebnisse hervorgebracht, und „ihr gebührt ein ganz wesentlicher Anteil an der Festsetzung und Ausbreitung unserer Gemeinsprache“. 3) Nur muss sich die gesetzgebende Grammatik ihrer Grenzen stets bewusst bleiben und nie vergessen, dass sie nur auf dem Boden der Ergebnisse geschichtlicher Sprachforschung Gedeihliches leisten kann. Umgekehrt ist ja die historische Grammatik aus der älteren, praktischen und beschreibenden, hervorgegangen, indem man die praktischen Grammatiken verschiedener Zeitalter verglich — wobei natürlich für Zeitalter, denen es an einer Grammatik noch fehlte, eine solche erst aus den vorhandenen schriftlichen Denkmälern hergestellt werden musste, — und aus den so erkannten Unterschieden die Veränderungen der Sprache aufzeigte. 4)

Die ersten deutschen Grammatiken, die den Namen verdienen und nicht schlechtweg Orthographiebücher sind, die des Laurentius Albertus (1573) und die des Albert Oelinger (1574), folgen in der Behandlung der Sprache durchweg der lateinischen Grammatik. Dieser entnahmen sie auch die streng logischen Abhängigkeitsverhältnisse der Satzglieder und des Satzbaus im Lateinischen, und mit dem abergläubischen Respekt, den man nun einmal vor dieser Sprache hatte, übertrugen sie die ganze lateinische Sprachlogik und noch alles mögliche Andere auf das Deutsche, ohne sich lange zu fragen, was der Muttersprache gemäss sei und was nicht. So erlangte das Lateinische wiederum wie einst in althochdeutscher Zeit tiefgehenden Einfluss auf die Gestaltung des Deutschen. Nur war dieser Einfluss jetzt nicht mehr so berechtigt als in jener früheren Periode; denn die Prosa der althochdeutschen Zeit war grösstenteils Übersetzung aus dem Lateinischen; und es gab wenig rein deutsche Prosadenkmäler, die allgemein hätten mustergültig werden können; so ist die unmittelbare Nachahmung lateinischer Fügungen im Althochdeutschen mindestens erklärlich und kaum der den Deutschen von jeher anhaftenden Ausländerei zuzuschreiben. Zur Zeit des Humanismus jedoch hatte sich das Deutsche schon längst von allem Einflusse des Lateinischen freigemacht; neben einer blühenden Dichtung war in mittelhochdeutscher Zeit eine Prosa mit kunstvollem und doch höchst übersichtlichem Satzbau erstanden, die auf dem besten Wege war, an Glätte und Geschmeidigkeit mit der altisländischen Prosa zu wetteifern. Nun bewirkte das lateinische Vorbild wiederum die Einführung gewisser lateinischer Fügungen und die ausgesprochene Bevorzugung der Fügung, die bei der Möglichkeit einer Wahl zwischen mehreren der lateinischen Redeweise am nächsten stand. 5) Dieser Einfluss des Lateinischen hätte für das Deutsche unheilvoll werden können und müssen, wenn er sich zu halten und ins echt volkstümliche Schrifttum ebenso stark einzudringen vermocht hätte als in die Schriften der Gelehrten, als diese endlich wieder in deutscher Sprache zu schreiben begannen. Doch ist es zum wenigsten sehr zweifelhaft, ob der Satzbau einer Fremdsprache und

3) H. Paul, Die Bedeutung der deutschen Philologie für das Leben der Gegenwart, München 1897, S. 5.

4) Vergl. Otto Lyon, Historische und gesetzgebende Grammatik (Programm der Annenschule zu Dresden-Altstadt), Dresden 1890, S. 11.

5) Vgl. Otto Behaghel, Die deutsche Sprache, zweite Auflage, Leipzig 1902, S. 29.

dazu einer toten unter normalen Umständen je den Satzbau eines lebenskräftigen Idioms auf die Dauer beeinflussen könnte, wenn nicht schon die innere Sprachform bei beiden sich sehr nahestünde. Eine starke Neigung lange Sätze zu bilden und die innere Einheit einer längeren Gedankenreihe auch äusserlich zum Ausdruck zu bringen, eignet der deutschen Sprache ohnehin und ist nicht auf Rechnung des Lateinischen zu setzen.⁶⁾ Besonders deutlich zeigt sich dies in der Sprache der Kanzlei und des Rechtes; und dass das keineswegs eine Laune und Marotte des Deutschen ist, ergibt sich zur Genüge aus den ganz analogen Verhältnissen z. B. des Englischen, dessen Satzgliederung doch sonst von der deutschen erheblich abweicht. Ganz zu leugnen ist aber der Einfluss des Lateinischen in dieser Hinsicht nicht; auch wäre es ein Wunder, wenn bei der grossen Anzahl der Deutschen, die sich während der letzten Jahrhunderte ihre Bildung vom Gymnasium geholt haben, das Lateinische, rein sprachlich betrachtet, völlig spurlos geblieben wäre.

Auch in der nächsten deutschen Grammatik, der des Johannes Clajus (1578), wirkte das Latein des Humanismus vorbildlich, wenn auch in anderm Sinne. Wie der Humanismus Cicero in Permanenz als sprachliches Muster aufgestellt hatte, so fiel für Clajus das Deutsche mit dem Deutsch Luthers zusammen. Diese Wahl des Clajus ging nicht von denselben Erwägungen aus, von denen sich ein Germanist unserer Zeit bei der Frage nach einem Sprachmuster für jene Periode leiten liesse, wenn er auch annähernd zum selben Ergebnis kommen müsste. Dann aber war des Clajus Entscheidung nicht willkürlich noch ganz unter dem Eindruck der mächtigen Persönlichkeit des Reformators getroffen. Mit andern Worten, Luther war tatsächlich der Mittelpunkt der Entwicklung der deutschen Gemeinsprache in der zweiten Hälfte des sechzehnten Jahrhunderts. Für diese Gemeinsprache konnte Luther zu keiner geeigneteren Zeit auftreten; und wenn ihm auch heute kein Einsichtiger mehr die Schöpfung und die Einigung der deutschen Schriftsprache zuschreibt, — ihre Anfänge liegen viel weiter zurück, ihre Einigung ist im wesentlichen ein Werk des ausgehenden achtzehnten Jahrhunderts und ist heute noch nicht abgeschlossen, — so ist es doch unbestreitbar, dass sie durch ihn die kraftvollste Förderung erfahren hat. Da konnte sie aber nur, weil Luther auf dem Boden der einer gemeinsamen deutschen Schriftsprache am nächsten kommenden, mitteldeutschen kursächsischen Kanzleisprache mit Bewusstsein weiterbaute und sich in Wortwahl und Satzbau an die Volkssprache anschloss.⁷⁾

Bei richtiger Auslegung der Gründe, warum gerade Luthers Sprache als Muster für das Gemeindeutsche gelten konnte, hätte schon das ausgehende sechzehnte Jahrhundert die Grundsätze entwickeln können, wonach sich die

6) Vgl. Behaghel, ebenda, S. 47; und F. N. Fink, Der deutsche Sprachbau als Ausdruck deutscher Weltanschauung, Marburg 1900.

7) Es mag hier beiläufig erwähnt werden, dass wegen der vielen jetzt völlig veralteten, uns nur aus der Lutherischen Bibelübersetzung oder der älteren Dichtung bekannten Wörter, Wortformen und Wortfügungen die Sprache in Luthers Bibel, die ja zum Volksbuch bestimmt war, auf uns heute einen wesentlich andern Eindruck macht, als sie auf Luthers Zeitgenossen machen musste und sollte. Um denselben Eindruck auf uns hervorzurufen, wäre es notwendig, die Bibel in die heutige Volkssprache umzusetzen.

Abfassung jeder gesetzgebenden Grammatik gestalten muss: ihre Regeln und Forderungen müssen sich gründen auf den allgemeinen Sprachgebrauch, wie er sich besonders bei den hervorragendsten Schriftstellern der betreffenden Zeit, und auf das Sprachgefühl, wie es sich vorwiegend in der Umgangssprache der höheren Kreise kundgibt, während im Zweifelsfalle die Sprachgeschichte, der Gebrauch der besten Dichter und Schriftsteller der unmittelbar vorhergehenden Zeitalter und ein auf die geschichtliche Entwicklung der Sprache gegründeter gesunder Geschmack den Ausschlag geben müssen.

Die hier genannten Erfordernisse, deren relative Wichtigkeit durch die gegebene Reihenfolge angedeutet ist, bedürfen näherer Erklärung und Begründung.

Vornehmste Richtschnur und Regel für jede praktische Grammatik ist der lebende Sprachgebrauch. Zwischen Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit scheiden zu wollen ist trotz Andresens so betitelmtem Buche verlorene Liebesmüh; was eine Sprachgemeinschaft einmal anerkannt und angenommen hat, das hat kein Grammatiker das Recht als fehlerhaft zu brandmarken. 8) Was oft so Sprachrichtigkeit genannt wird, ist weiter nichts als der Sprachgebrauch eines dahingegangenen Geschlechtes. Wie alle Erzeugnisse der Völkerpsychologie, so steht aber auch die Sprache in ihrer Entwicklung nie still; und deshalb gibt es bei ihr keine Zeiten des reinen Verfalls und keine Zeiten des reinen Aufbaus: Verfall und Aufbau gehen beständig neben einander her oder decken sich grösstenteils. Die Sprache von gestern ist tot, so wie die Toten sind, die sie gesprochen haben; keine Macht der Erde wird sie wieder zum Leben erwecken, — denken wir ihrer in Ehrfurcht, aber ohne Klage, und lassen wir die Toten ihre Toten begraben; das Leben ist bei den Lebendigen. Auch die Sprache von heute geht dahin, wie der Tag vergeht, und keines Josua Gebet wird ihre Sonne und ihren Mond stillstehen heissen. Und indem sie stirbt, übergibt sie, was von ihr lebensfähig und keimkräftig ist, der Sprache von morgen.

Im objektiven Sprachgebrauch liegt schon an sich die Allgemeingültigkeit. Festzustellen ist er also an möglichst vielseitigen Äusserungen der Sprachtätigkeit. Dahin gehört bei der lebenden Sprache vor allem als Ausgangspunkt die Umgangssprache, die wichtigste Seite des Sprachlebens, und zwar sowohl in gewählter als in vertraulicher Form. Zu beobachten ist die Umgangssprache, erstens im täglichen mündlichen Verkehr, was natürlich nur für die Gegenwart gelten kann; zweitens im Briefe, dessen Sprache vorwiegend geschriebene Umgangssprache ist; drittens im ernsten Prosadrama und höheren Lustspiel zeitgenössischer Schriftsteller sowie im Dialog des Romans. Die beiden letzten Punkte müssen für vergangene Sprachperioden den nötigen Aufschluss gewähren, da dann der erste versagt. Sodann sind erzählende, beschreibende, rednerische und wissenschaftliche Prosa, einschliesslich der besten Zeitschriften und Zeitungen, und endlich Dichtungen in gebundener Sprache zu untersuchen. Was sich bei all diesen Gruppen vorfindet, ist allgemeiner Sprachgebrauch; findet sich eine Erscheinung nur in der einen oder der anderen oder zweien der Gruppen, so erwartet man darüber in einer praktischen Grammatik zuverlässige Angaben.

Für jedes Zeitalter muss die gesetzgebende Grammatik neu geschrieben werden. Das ergibt sich zur Genüge schon aus dem Vorhergehenden.

8) Vgl. Lyon, a. a. O., S. 17.

Das Sprachgefühl beobachtet man am sichersten wieder an der Umgangssprache. Da diese zwischen Schriftsprache und Mundart die Mitte hält, indem sie sich abgesehen von mundartlicher Färbung in Lautstand und Wortformen an die geschriebene Sprache, in Wortschatz und Wortfügung hauptsächlich an die Mundart anschliesst, so gerät der kräftigste Jungbrunnen des Deutschen, der Dialekt, wohl schwerlich in Gefahr verschüttet zu werden.⁹⁾

Wo Sprachgebrauch und natürliches Sprachgefühl zur sicheren Entscheidung nicht ausreichen, also in zweifelhaften Fällen, ist die Sprachgeschichte zum Vergleich heranzuziehen. Bietet diese deutliche Parallelen, so ist die fragliche Erscheinung nicht zu beanstanden. Dies ist besonders wichtig, wenn eine Wendung nur bei einem Einzelnen belegt werden kann; denn „gerade in sprachlichen Dingen kann oft der Einzelne mehr bedeuten als eine tausendköpfige Menge, und am allerwenigsten lässt sich hier nach Majoritäten entscheiden.“¹⁰⁾ Wegen dieser Aufgabe der Sprachgeschichte ist es aber auch unerlässlich, dass sich die gesetzgebende Grammatik jeweils die Ergebnisse und Fortschritte der Sprachwissenschaft gründlich zu eigen mache. Sonst entbehren ihre Aufstellungen der einzig sicheren Grundlage und tragen den Charakter der Launenhaftigkeit und Willkür.

Dass auch der Sprachgebrauch der Klassiker, wofern er nur dem heutigen nicht zuwiderläuft, — aber auch nur dann, — zur Entscheidung herbeigezogen werden kann, bedarf keiner besonderen Rechtfertigung.

Mit der Forderung, in der praktischen Grammatik auch dem Geschmack eine Stimme einzuräumen, verlassen wir eigentlich schon das Gebiet der Grammatik und begeben uns in das Gebiet des Stils, wo uns Deutschen im allgemeinen nicht so sonderlich wohl ist, da wir nicht den festen Boden unbedingter Objektivität unter den Füßen haben. In Fragen des Stils sind die Romanen und vor allen die Franzosen ganz anders zu Hause. Im Deutschen, das für jeden Gedanken eine ungemeine Fülle von Ausdrucksmitteln, für jede Schattierung zahllose Halb- und Viertelfarben zur Verfügung hat, braucht sich kein Schriftsteller um seinen individuellen Stil abzumühen, solange er nur Individualität hat. Der mehr aufs Allgemeine gerichtete, mehr unpersönliche Franzose aber hat es infolge der feststehenden Form seiner Sprache viel leichter, sich den objektiven Sprachstil anzueignen.¹¹⁾

Und dann ist der ästhetische Sinn der Deutschen in sprachlichen Dingen in der langen Zeit, da das Deutsche unter fremder Zucht stand, sehr abgestumpft worden. Zum Glück sind die Fälle, bei deren Entscheidung man sich einzig auf das Stilgefühl verlassen muss, verschwindend gering. Wenn sie aber vorkommen, dann werden den, der sich an die Abfassung einer gesetzgebenden Grammatik macht, seine Vorarbeiten zu der ganzen Aufgabe auch instandsetzen, in Stilfragen sein eigenes Urteil haben zu dürfen.

Der Erste, der dem herrschenden Sprachgebrauch sein volles Recht einräumte, war der Berliner Rektor Johann Bödiker; in seinen „Grund-

9) Vgl. Goethes Wort: „Der Dialekt ist doch eigentlich das Element, in welchem die Seele ihren Atem schöpft.“

10) Lyon, a. a. O., S. 19.

11) Vgl. Hans Meyer, Das deutsche Volkstum, Leipzig und Wien 1899, S. 29

sätzen der deutschen Sprache" (1690) verlangt er, dass die Grammatik den Sprachgebrauch im Zusammenhange behandle; als Sprachmuster nennt er eine Reihe zeitgenössischer Schriftsteller, daneben auch noch Luther. Die Ansicht, dass die Schriftsprache (oder, wie sie damals oft genannt wurde, hochdeutsche Mundart) von den Gebildeten als Umgangssprache angenommen werden müsse, hatte gegen Ende des siebzehnten Jahrhunderts viele Anhänger gewonnen. Die bestehende Schriftsprache aber gründete sich seit Luthers Zeit auf das Kursächsische, die „Meissner Mundart“, und die Meissner standen trotz dem energischen Einspruch des grossen J. G. Schottel (Schottelius) in seiner „Ausführlichen Arbeit von der deutschen Hauptsprache“ (Braunschweig 1663) lange im Rufe, das schönste Deutsch zu sprechen, worauf sie sich nicht wenig zu gute taten.¹²⁾ Gestützt wurde die herrschende Ansicht noch im achtzehnten Jahrhundert durch Gottsched, der in seiner „Grundlegung einer deutschen Sprachkunst“ (Leipzig 1748) vom Meissner Deutsch (von ihm und Adelung als „obersächsische Mundart“ bezeichnet) ausging, und durch J. Chr. Adelung, der auf das Deutsche stärkeren Einfluss ausgeübt hat als je ein Einzelner vor oder nach ihm. (Lehrbuch der deutschen Sprache 1782; versuch eines vollständigen grammatisch-kritischen Wörterbuchs der hochdeutschen Mundart, 4 Bände, 1774—1780). Während Gottschel noch den Schlesier Opitz an Stelle Luthers, dessen Sprache durchweg veraltet sei, als Sprachmuster empfohlen hatte, stellte Adelung die lebende Umgangssprache Obersachsens sogar über den Sprachgebrauch zeitgenössischer Schriftsteller. Und in Adelungs Bannkreis gerieth trotz anfänglicher Ablehnung und trotz den energischen Protesten Bodmers selbst die klassische Dichtung, besonders Schiller. In der Schreibweise und der Formenlehre hat tatsächlich Adelung die Einigung der Schriftsprache vollzogen; in diesen Punkten sind wir heute noch kaum über ihn hinausgekommen, wie überhaupt unsere praktische Grammatik noch im ganzen die Gottscheds und Adelungs ist. Wer sich heute auf sein Sprachgefühl verlässt, spricht und schreibt nach den Regeln in den Werken Adelungs und der beiden Heyse, selbst wenn er sie nie gesehen hat.¹³⁾

Nun trat im Jahre 1819 Jakob Grimm mit dem ersten Bande seiner Deutschen Grammatik auf den Plan, die die wissenschaftliche Sprachbetrachtung von Grund aus umgestaltete. Grimms Werk lehnte von vornherein jeden praktischen Zweck ab; und durch die Irrgänge der gesetzgebenden Grammatik abgestossen, warf er diese völlig beiseite und erklärte in der Vorrede seines Werkes, jeder Deutsche dürfe sich eine selbsteigene lebendige Grammatik nennen und brauche sich nach keinerlei Sprachmeisterregeln zu richten. Diese schroffe Ablehnung der gesetzgebenden Grammatik verträgt sich aber keineswegs mit unsern heutigen Anschauungen. Freilich kennt die historische Grammatik keine Sprachfehler, und jede Äusserung der Sprachtätigkeit, einerlei welcher Gestalt, ist ihr gleichwillkommen als Material, woran sie die Gesetze der Sprachentwicklung aufsucht und beobachtet. Nun ist aber der oberste Zweck der Sprache, der

12) Nach dem berühmten Satze „Mir Sachsen sprechen das reenste Deitsch“ dürfte diese Anschauung heute noch nicht ausgestorben sein, wie ja auch der alte Aberglaube, die hannöwerische Aussprache des Deutschen sei durchaus vollkommen, immer noch in Hannover den begeistertsten Anhang findet.

13) Vgl. Lyon, a. a. O., S. 8—12.

sich im Laufe der Zeit immer stärker herausgebildet hat, Mitteilung und Verständigung. Ob die Sprache diesem Zweck vollkommen genügt, und ob sie ihm überhaupt genügen kann, bleibt sich gleich; der Zweck ist einmal da, und ihm hat sich der Einzelne zu fügen, wenn auch nach der Ansicht einiger Sprachforscher jeder Einzelne eine Sprachinsel für sich bildet. Gegen diesen Zweck der Verständigung jedoch verstossen die Sprachfehler des Einzelnen; ja, im eigentlichen Sinne werden solche Erscheinungen erst zu Sprachfehlern infolge ihres Mangels an Verständlichkeit. Der Einzelne wird nun schon von selbst sich dem Ganzen anzupassen suchen. Wo aber Schwankungen und Unsicherheiten einzureissen drohen, hat die Sprachgemeinschaft das gute Recht, regelnd einzugreifen; am allermeisten, wenn jeder Sprachstümper es wagen darf, sich mit einer verkehrten Anschauung des grossen Grimm schirmen zu wollen, die dieser heute ganz gewiss nicht mehr aussprechen würde.

Ganz offenkundig besteht das Bedürfnis nach einer gesetzgebenden Grammatik im Deutschen, und zwar, abgesehen von jedem anderen Grunde, schon um die Einigung der Gemeinsprache rüstig zu fördern. Daran haben Jahrhunderte gearbeitet, und doch ist die Einigung noch lange nicht vollkommen. Ob sie jemals erreicht werden kann, ist zum mindesten zweifelhaft; und noch zweifelhafter ist es, ob eine vollständige Einigung wünschenswert wäre. Man darf nicht ausser Acht lassen, dass einige der Kräfte (wie mundartliche Unterschiede), die, wenn nicht durch starke Gegenströmungen verhindert, die Gemeinsprache über kurz oder lang zersetzen müssten, zugleich unermüdlich der Sprache neue, kräftige Nahrung an Wortschatz und syntaktischen Ausdrucksmitteln zuführen. Doch diese Vorteile können dem Deutschen voll erhalten bleiben, ohne den Disintegrationstendenzen das Feld zu überlassen. Bewirkt werden kann dies jedoch nur durch eine neue praktische Grammatik auf streng geschichtlicher Grundlage in dem schon oben besprochenen Sinne. Eine neue; denn in das Heysische Werk sind zwar die Ergebnisse der geschichtlichen Forschung mit aner kennenswerthem Geschick und Fleiss hineingearbeitet worden, aber verlangt wird von dem verdienstvollen Bearbeiter selbst, Dr. Lyon, eine völlige Umgestaltung der praktischen Grammatik auf Grund der historischen.

Diese Forderung enthält zugleich auch die Angabe, wessen Pflicht es ist, dem Bedürfnis nach einer gesetzgebenden Grammatik entgegenzukommen. Die Allgemeinheit hat ein Recht, das von den Vertretern der deutschen Sprachwissenschaft an den Universitäten zu erwarten.¹⁴⁾ Denn ebensowenig wie jede andere Wissenschaft ist die Sprachwissenschaft nur um ihrer selbst willen da; und keiner Wissenschaft tut es an ihrer Würde Eintrag, sich sehr ernstlich darum zu kümmern, welche Dienste sie der Allgemeinheit leiste. Sie kann darum doch die hohe, die himmlische Göttin bleiben und braucht keineswegs zu der berühmten milchenden Kuh zu werden. Hinter dem geffissentlichen Meiden aller Fühlung mit dem Leben versteckt sich leicht „das Unvermögen einer unfruchtbaren Gelehrsamkeit, oder aber eitle Lust an dem zwecklosen Spiele des eigenen Scharfsinnes, die beide gleich weit entfernt von wahrer Wissenschaftlichkeit sind.“¹⁵⁾ —

14) Vgl. auch H. C. G. von Jagemann, *Philology and Purism*. Publ. of the Mod. Langg. Ass. of Amer., vol XV.

15) Paul, a. a. O., S. 3—4.

„Wissenschaft und Praxis stehen vollkommen gleichberechtigt nebeneinander. Ja, die Wissenschaft gewinnt ihren wirklichen Wert nur erst durch eine Verwertung ihrer Ergebnisse im Leben. Und eine Wissenschaft, die sich vom Leben trennt, erstarrt in toten Formen und wird zu einer unfruchtbaren Scholastik.“¹⁶⁾ Wie unheilvoll und verwerflich andererseits die Praxis wird, wenn sie losgelöst von der Wissenschaft und im trotzigen Gegensatz zu ihr eigene Wege zu gehen versucht, zeigt Lyon schlagend an dem Beispiel des alten Daniel Sanders, dessen Bienenfleiss eine hundertfältig reichere Ernte erlangt haben müsste, wenn er nicht in seiner Verbitterung es verschmüht hätte, sich durch das Studium der Sprachgeschichte zu mehr als lediglich zum Stoffsammler auszubilden.¹⁷⁾

Den besten Beweis aber für das Bestehen des Bedürfnisses bestimmter sprachlicher Belehrung liefert der Erfolg eines Werkes, das in den letzten zwölf Jahren von sich reden gemacht hat wie kein zweites auf sprachlichem Gebiete, und das in seiner neuen Auflage die vorstehenden Bemerkungen über die gesetzgebende Grammatik veranlasst hat, Wustmanns „Sprachdummheiten“.¹⁸⁾

16) Lyon, a. a. O., S. 1.

17) Ebenda, S. 13. Dass Nietzsches Bezeichnung „Hand- und Schandwörterbuch“ ungerecht ist, bedarf keines Beweises.

18) Allerhand Sprachdummheiten. Kleine deutsche Grammatik des Zweifelhafte, des Falschen und des Hässlichen. Ein Hilfsbuch für alle die sich öffentlich der deutschen Sprache bedienen, von Gustav Wustmann. Dritte, verbesserte und vermehrte Ausgabe. Leipzig, F. W. Grunow, 1903.

(Fortsetzung folgt.)

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Cincinnati.

Wie ich in meinem letzten Briefe schon betonte, konzentriert sich in den Gesezeshallen unserer guten Hauptstadt Columbus das bisshen Interesse, welches dieStaats-Solone dem auszuheckenden Schulcodex überhaupt entgegenbringen, hauptsächlich auf die Schulbehörden oder -räte, bezw. deren Zusammensetzung. Jede grössere Stadt im Staate empfiehlt ihre gegenwärtig bestehende Einrichtung als Summum der Weisheit, und die Lehrer dort petitionieren zu gunsten derselben. So Cleveland und Toledo für kleine, Cincinnati für grössere Schulräthe. Wie gewöhnlich fehlt es dabei nicht an Liebenswürdigkeiten, die man sich nach berühmten Mustern in der Presse an die gegenseitigen Köpfe wirft. Darin scheint Cleveland den Vogel abschiessen zu

wollen, indem es allerlei „Enthüllungen“ zum Nachtheile des Cincinnatier Systems der Wardvertretung mit grossem Gusto zum besten gibt, während andererseits Cincinnati sich bemüht, die sehr bedeutenden Mehrkosten des als schlecht hingestellten Clevelander Unterrichtswesens in liebevoller Beleuchtung hervorzuheben. Ich bin der unmassgeblichen Meinung, dass die ganze Geschichte durch diese Nörgeleien geschädigt und zur Hinschleppung verdammt wird, so dass vielleicht eben vor dem Schlusse der Legislatorsitzung etwas Übereiltes und Halbfertiges zutage gefördert und flugs per Einhaltsbefehl in die Ecke gestellt werden wird nach dem Motto: Was hilft das Gesetz, wenn es nicht umgestossen wird!

Auch die Lehrerpensionsangelegenheit ist wieder auf

der Bildfläche erschienen, und zwar auf Anlass des traurigen Zustandes, in dem sich die Finanzen der einzigen derartigen Einrichtung im Staate, der Lehrpensionsbehörde von Cincinnati, befinden. Ich habe darüber schon wiederholt berichtet, kann mich daher heute auf die vorausgesehene traurige Tatsache beschränken, wonach die Einkünfte dieser Kasse die Ausgaben, d. h. die Pensionsbeträge nicht decken, trotzdem sämtliche Lehrer je \$20 jährlich dazu beitragen und die ausbezahlten Pensionen sich kaum auf \$400 jährlich für jeden Pensionär belaufen. Auch damit soll die Legislatur sich befassen und gesetzlich bestimmen, dass ein gewisser Teil der Schulsteuer zur Pensionierung der Lehrer verwendet werden kann. Darob Entrüstung und Widerspruch von allen Seiten, weil man nicht einsehen kann, warum Lehrer in dieser Hinsicht vor anderen städtischen Angestellten etwas voraushaben sollten. Wir haben und brauchen, so heisst es, in unserem freien, grossen, glorreichen Lande weder einen Beamten noch einen Lehrerstand, ergo: „Survival of the fittest“ auch für die Lehrer, mit anderen Worten „Wenn Du aber gar nichts hast, so lasse Dich begraben, Hund!“, oder sich zu, dass Du Dich beizeiten aus dem göttlichen Lehramte salvierest. Letzteren Ausweg betreten denn auch nicht wenige heiratsfähige Kolleginnen allhier, worüber wieder die „Kadetten“ ihre helle Freude haben.

Einem vielgefühlten Bedürfnisse abzuhelpen, haben eine Anzahl von Mitgliedern des hiesigen deutschen Lehrervereines sich zu gesellschaftlich-wissenschaftlichen Zwecken zusammengetan und einen „Scherz und Ernst“ benamsten Verein ins Leben gerufen. Hoffentlich ist's den Leuten auch rechter Ernst damit und beherzigen sie das beklagenswerte Schicksal, das die eine zeitlang so schön blühende Gesangssektion des genannten Vereines betroffen hat, die augenscheinlich auf Nimmerwiederzusammengestrommeltwerden (dieses Wort hat Duden rein vergessen!) aus dem Leim gegangen ist — ein ruhmloses Sterben, das sich gewiss der Gründer der Sektion, unser Freund Re-

daktor der „P. M.“ seinerzeit nicht hat träumen lassen.

Der Deutsche Oberlehrerverein hat sich jüngst an die Verleger der Weick-Grebnerschen deutschen Lesebücher gewandt mit dem Ansinnen, dieselben einer von seinen Mitgliedern für dringend nötig erachteten zeitgemässen Revision und Neubearbeitung zu unterziehen. Der Bescheid der Verleger soll jedoch ziemlich schroff ablehnend gelaute haben.

Da ich gerade von Büchern spreche! Von den zahlreichen „edited“, annotated with vocabulary“ deutschen Dicht- und Prosaverken, die uns neuerdings von lieben höheren Kollegen dargeboten werden, hat mir noch keines so gut gefallen wie „Der Trompeter von Säckingen“*), hergerichtet von Valentin Buchner, San Jose, Cal. Das gilt vor allem von dem wirklich vorzüglichen Erklärungen und dem nicht nur vom Verfasser so bezeichneten, sondern tatsächlich durchaus vollständig deutsch-englischen Wörterverzeichnisse. Ich nehme keinen Anstand, diese Arbeit des mir persönlich unbekannten Verfassers eine sehr zeit- und zweckgemässe zu nennen und die Hoffnung auszusprechen, dass dieses Scheffelsche Meisterwerk der neueren deutschen Dichtung sich in Schul- und Privatreisen recht bald einer weiten Verbreitung erfreuen möge. Dass ich mit Meister Joseph, wie im Buche abgebildet, im Touristengewande mehr als einmal persönlich zusammengekommen bin in „Alt-Heidelberg, der Feinen“, das macht mir den „Sang vom Oberrhein“ in dieser Form um so lieber * * *

Milwaukee.

Grosses Interesse bringt man hier jetzt der im nächsten Monate März stattfindenden Wahl eines Leiters unsers Schulwesens entgegen, und der Schulrat ist schon mit den Vorarbeiten seit einiger Zeit beschäftigt. Es ist von demselben ein Ausschuss ernannt, welcher sich

*) Diese Schulausgabe ist auch uns zugegangen, und wir freuen uns, unserm Herrn Berichterstatter voll und ganz beipflichten zu können. Eine Besprechung des Buches soll in kurzer Zeit folgen. D. R.

nach Bewerbern und passenden Männern für diesen Posten umzusehen und dem Schulrat passende Vorschläge zu machen hat. Es stehen 5 Bewerber für das Amt im Felde, von denen 3 von hier sind, einschliesslich des jetzigen Inhabers der Stelle, und zwei von aussen. So weit bis jetzt verlautet, scheint im Ausschuss ein Mann von auswärts begünstigt zu werden, wohl nach der alten Regel, dass das Gute weit hergeholt werden müsse. Der jetzige Supt. Siefert, der das Amt 3 Termine zur völligen Zufriedenheit, wie man wohl behaupten kann, verwaltet hat, scheint mehreren Mitgliedern des Schulrats nicht mehr zu genügen. Man will vielleicht einen jüngern Mann haben, der sich mehr der althergebrachten und modernsten Richtung in der Pädagogik zuwendet und den Kopf voll allerlei up to date Methoden hat, und solche denn auch sofort einführen würde; ohne das alte und wahre Sprichwort zu bedenken, dass das Neue meistens nicht gut, und das wirklich Gute nicht neu ist. Herr Siefert ist ein praktischer und erfahrener Schulmann, der seit mehr als 24 Jahren mit den öffentlichen Schulen Milwaukee in Verbindung steht, und dessen Anschauungen in der Pädagogik durchaus nicht altmodisch und hinter der Zeit zurück sind, der aber trotzdem vorsichtig zu Werke geht bei allen Neuerungen und als probat angepriesenen Methoden, und sich dieselben erst gehörig ansieht und sie prüft. Doch was geht dieser ganze Wechsel in der Oberleitung der Schulen überhaupt uns Lehrer an? Wir werden ja nicht um unsere Ansicht befragt und haben mit der Wahl nichts zu tun. Wir Lehrer werden auch mit jedem neuen Leiter der Schulen fertig werden, und müssen's ja auch, denn „Ordnung muss sein!“ sagt der Berliner. Aber dennoch gewöhnt man sich mit der Zeit so an einen Vorgesetzten, der im amtlichen Verkehr stets freundlich, zuvorkommend und höflich ist, und niemals ohne Not den „super“ herauskehrt, dass man solchen Vorgesetzten ungern aus dem Amte scheiden sieht; noch dazu, da man nicht weiss, wer sein Nachfolger wird und wie derselbe „regieren“ wird. Doch hoffen wollen wir, dass die Wahl, wie immer sie auch ausfallen möge, zum Wohl und Besten der Schulen und der Stadt ausfalle; die Wünsche und Hoffnungen der Lehrer fallen dabei ja weniger ins Gewicht.

Im Verein der städtischen Lehrer (Milwaukee Teachers' Association) wurde vor einiger Zeit ein Vorschlag zur Aufbesserung der Lehrergehälter gemacht und debattiert. Die daraus resultierende Resolution, welche vorgelegt und angenommen wurde, ist sodann dem Schulrat überreicht. Die Proposition empfiehlt eine Aufbesserung von 25 Prozent. Das ist ja nun alles recht gut und schön, wenn die Sache nur Erfolg hätte. Der Schulrat nimmt die Resolution entgegen, und damit hat es sein Bewenden. Doch lassen Sie mich dieselbe erst anführen. Sie enthält die folgenden Bestimmungen. 1. Lehrer der untersten 4 Grade, Hilfslehrer im Deutschen und Lehrerinnen der Kindergärten beginnen mit einem Gehalte von \$500, steigend mit \$50 per Jahr, bis das Maximum des Gehalts von \$1000 nach 11 Jahren erreicht ist. 2. Lehrer des 5. und 6. Grades beginnen mit \$600, steigend mit \$50 per Jahr, bis das Maximum von \$1000 nach 9 Jahren erreicht ist. 3. Lehrer des 7. Grades beginnen mit \$700, steigend mit \$50 per Jahr, bis das Maximum von \$1000 nach 7 Jahren erreicht ist. 4. Lehrer des 8. Grades beginnen mit \$800, steigend \$50 per Jahr, bis das Maximum von \$1000 nach 5 Jahren erreicht ist. 5. Erste Gehilfslehrer und Oberlehrer des Deutschen beginnen mit \$900, steigend mit \$50 das Jahr, bis das Maximum von \$1100 nach fünf Jahren erreicht ist. Das würde uns deutsche Oberlehrer wieder auf den status quo ante unsers Gehaltes bringen, wie wir es vor 7 Jahren hatten, wo man es für gut befand, uns um \$200 per Jahr zu beschneiden, wenn — die Sache den leisesten Schatten von Verwirklichung hätte. Aber der Schulrat hat immer seine stereotype Antwort bei der Hand: Wir haben dazu kein Geld in der Kasse. Das ist eben so stereotyp, wie der bekannte Ausspruch des Kirchenfürsten — non possumus! Und so warten wir Lehrer geduldig und denken dabei mit Karl Havermann: „Badt üt nich, so schadt ja nich“. Dazu kommt nun noch die flauere Geschäftszeit und allgemeine Depression, so dass wir Lehrer uns auf dieselbe Antwort gefasst machen könnten, die die Magnaten der hiesigen Strassenbahn ihren Angestellten auf eine Anfrage nach höhern Lohn gaben, nämlich: „Seid nur froh, dass wir euch nicht noch abziehen!“ Lehrergehälter aufbessern

und den Lehrern Pension zahlen, das tut man nur in europäischen Ländern, von wo die armen, ungebildeten und halbbarbarischen Einwanderer kommen, denen man die Landung hier so missgönnt und erschwert. Für solche Extravaganzen hat man hier kein Geld. In einem englischen Schulblatt las ich neulich in einem Aufsatz über Lehrerpensionen den Satz: „Alle zivilisierte Länder und Nationen bezahlen ihren Lehrern Pensionen, mit Ausnahme von England und Amerika.“ Das Blatt führte dann noch ganz richtig aus, dass man das Geld, was man hier in einigen Staaten den alten Lehrern unter dem Namen „Pension“ zahle, diesen Namen gar nicht verdiene, da es nur eine spätere Rückzahlung von früher abgezogenem Gehalte sei. Pensionen bezahlt z. B. Onkel Sam seinen alten und invaliden Soldaten.

A. W.

New York.

Die erste Versammlung unseres Vereines im neuen Jahre, am 9. Januar, war dem Andenken des verstorbenen Emil Dapprich gewidmet. Dr. Wahl gab in schlichten, schönen Worten, die von Herzen kamen und zu Herzen drangen, ein Lebens- und Charakterbild des deutschen Mannes, der wie wenige Wissen und Können zu einem harmonischen Ganzen vereinigte und ein lebendes Beispiel eines wahren Pädagogen war. Herr Herzog schilderte den Eindruck, den Dapprich auf diejenigen machte, die ihn auf Lehrertagen kennen zu lernen und zu beobachten Gelegenheit hatten, den Eindruck eines Ritters vom Geiste,

ohne Furcht und ohne Tadel, während drei Schüler des Verstorbenen, die Herren Appell, Riemeier und Schmidt in kurzer und tiefgefühlter Rede des Lehrers und Freundes gedachten. „Er war uns allen ein Vorbild; er lehrte uns arbeiten durch sein Beispiel.“ „Er war uns mehr als ein Lehrer, er war uns ein väterlicher Freund.“ „Sein heiteres, sonniges Gemüt durchdrang die ganze Schule.“ „Als Lehrer ist er unbeschreiblich. Er verstand es, wie keiner, selbst den trockensten Gegenstand zu beleben und anziehend zu machen durch seine Persönlichkeit“. Er hat sich die beste Unsterblichkeit gesichert im liebenden Andenken seiner Freunde und Schüler. Requiescat in pace.

Unser Verein erfreut sich eines fröhlichen Gedeihens. Derselbe hat im letzten Jahre eine Anzahl neuer Mitglieder gewonnen, und die jungen wie die alten stellten sich und stellen sich in erfreulicher Anzahl bei den Versammlungen ein. Besonders lobenswert ist der pünktliche und zahlreiche Besuch unserer wackeren Newarker, der alten Garde, die weder stirbt noch sich ergibt, oder doch wenigstens nur dem geistigen Genuß und der auf die Versammlungen folgenden Gemütlichkeit. Pünktlich zur Sekunde findet sich vor allem ein der allererste Nestor unseres Vereins, Herr Geppert (Newark), trotz Regen und Schnee. Unser Verein wünscht allen Brüdern ein glückliches neues Jahr: Vivant, floreant, crescant.

H. Z.

II. Umschau.

Preis ausschreiben. Der Nordamerikanische Turnerbund hat einen Preis von \$50 (210 Mark) für das beste, zum Text für ein Turnfestlied geeignete deutsche Gedicht ausgeschrieben. Dem von Herrn Hermann Lieber, dem ersten Sprecher des Bundesvorortes zu Indianapolis, und dem ersten Schriftwart Herrn Theodor Stempfel ebendasselbst unterzeichneten Zirkular entnehmen wir folgende Bestimmungen:

1. Die Gedichte sind dem 1. Schriftwart des Bundesvororts, Theodor Stempfel, Box 166, Indianapolis, Indiana, United States of America, franko zu übersenden. Sie

müssen sich spätestens am 1. Mai 1904 in den Händen des genannten Beamten befinden.

2. Zur Preisbewerbung sind Männer und Frauen aller Länder berechtigt. Der Preisbewerber braucht nicht Mitglied eines Turnvereins zu sein. Da die infolge des ersten Preis ausschreibens eingesandten Gedichte und Namensangaben sich nicht mehr in den Händen des Preisgerichtes befinden, so ist es den betreffenden Einsendern gestattet, sich entweder mit neuen Gedichten oder Umarbeitungen der alten an der Preisbewerbung zu beteiligen.

3. Die Gedichte müssen mit einem Motto versehen sein, und es soll den-

selben ein verschlossener Umschlag mit dem Motto, dem Namen und der Adresse des Dichters beiliegen. Dieser Umschlag wird erst nach Fällung des Urteils geöffnet.

4. Der Text des Festliedes soll nicht mehr als etwa 300 Silben enthalten.

5. Falls sich unter den eingesandten Gedichten keines befindet, das den gestellten Anforderungen genügt, so soll keinem der Dichter der Preis zugesprochen werden.

6. Das Preisausschreiben für die Tondichtung wird unter Mitteilung des preisgekrönten Gedichtes am 1. Juni 1904 zur Post gegeben werden.

7. Konkurrenztermin für die Tondichtung: 1. November 1904.

Prof. Rein von der Universität Jena beabsichtigt, im kommenden Sommer den Vereinigten Staaten einen Besuch abzustatten und eine Anzahl von Vorträgen zu halten. Wie uns Frl. Amalie Nix, die auf die Einladung des Herrn Prof. R. im Sommer des Jahres 1902 in mehreren Universitäts- und Sommerschulen Deutschlands Vorträge über Frauenbildung in den Vereinigten Staaten gehalten, mitteilt, reist Herr Prof. R. in Begleitung seiner Gattin und trifft Mitte August in New York ein. Die Vorbereitungen zu der Vortrags-tour liegen in den Händen von Frl. Nix, Central High School, St. Paul, Minn., an die man sich gefälligst wegen näherer Auskunft baldigst wenden wolle. Herr Prof. Rein ist in den Ver. Staaten ebenso rühmlich bekannt wie im alten Vaterlande, und seine vielen Freunde werden ihm einen warmen Empfang bereiten.

Die Welle der Bewegung zur Aufbesserung der Lehrergehälter in den Vereinigten Staaten hat bereits die Küste des Stillen Ozeans erreicht. In Kalifornien ist es der Journalist Irving Martin, der im „Daily Record“ von Stockton entschlossen für höhere Gehälter der kalifornischen Lehrer kämpft. Herr M. fordert unter anderem für Männer und Frauen denselben Verdienst für dieselbe Arbeit. Er hat nicht allein bereits den Gouverneur Pardee für die Sache gewonnen, sondern, was weit wichtiger ist, er hat auch die Presse seines Staates veranlasst, die Angelegenheit der Lehrer zu fördern.

In Pennsylvania hat der Staats-Schulsuperintendent Dr. N. C.

Schäffer in den letzten fünf Jahren sich fortgesetzt und, wie berichtet wird, auch mit Erfolg bemüht, die Gehälter der Lehrer zu erhöhen. Auch in Indiana, Nebraska, Nord-Carolina, Arizona und Kansas sind die Lehrer nicht untätig geblieben, ihre Lage zu verbessern.

Die Lehrer der Stadt New York allein scheinen zufriedenstellende Gehälter zu erhalten. Dort beziehen 4913 Lehrer Gehälter, die zwischen \$1000 und \$8000 jährlich schwanken. Aber selbst das oft gepriesene New York hat immer noch 5650 Lehrer, die weniger als jährlich \$1000 haben.

Der Staats-Lehrerverband von Wisconsin hat sich ebenfalls während seiner Sitzungen in den Weihnachtsferien recht ernstlich mit der Frage der Lehrergehälter befasst. Er beschloss, sich an die Legislatur des Staates zu wenden.

Als Kuriosum mag hier die Tatsache miterwähnt werden, dass es in den Reihen der Lehrer selbst Leute gibt, die einer Erlöschung der Lehrergehälter entgegenarbeiten. Zu diesen seltenen Vögeln gehört der Schulsuperintendent von Anderson, Ind., ein gewisser J. W. Carr, der „seine“ Lehrerinnen fragt, ob der Aufenthalt unter Kindern, inmitten einer Atmosphäre von Reinheit und Unschuld, das Glück und der Sonnenschein auf den Gesichtern, und was dergleichen schöne Dinge mehr sind, nicht schon Belohnung genug sei. Es dürfte Herrn C., dem übrigens das Gehalt sofort herabgesetzt werden sollte, schwerlich gelingen, einer aus tausend Lehrerinnen zu beweisen, dass Gotteslohn und im Alter ein Leben im Armenhause verlockender sind als eine nennenswerte Gehaltszulage!

Die Fussball-Saison der amerikanischen Hochschulen ist eben zu Ende gegangen. Da eine zuverlässige Unfall-Statistik nicht erhältlich ist, so lässt sich über die vorgekommenen Unglücksfälle nur das mitteilen, was hier und dort in den Tagesblättern berichtet worden ist. Dreizehn Fussballspieler sind gefährlich verletzt worden, einige dieser dreizehn werden lebenslanglich verkrüppelt bleiben; einen Studenten haben die erhaltenen Verletzungen wahnsinnig gemacht. Die Anzahl der weniger gefährlichen, aber schmerzlichen Verletzungen geht natürlich in die Hunderte.

Die schwereren Unfälle sollen auf die ungeschulten Spieler beschränkt

geblieben sein. Die professionellen Neuner- oder Elfer-Riegen der grossen Universitäten haben keine permanenten Invaliden aufzuweisen gehabt. Zwei von diesen Athleten haben nur je ein Bein gebrochen (Yale und Harvard); andere haben nichts weiter davongetragen, als eine ausgerenkte Schulter oder einen zersehenden Kopf, oder sonst eine „Kleinigkeit“.

Infolge der vielen Unfälle haben nun eine Anzahl der kleineren Schulen das Fussballspiel ganz verboten, Columbus Junction, Pa., und Greenfield, O., auf Grund einer von den Eltern den Schulbehörden zugestellten Bittschrift.

Im Jahre 1903 belief sich die Anzahl der Kinder in den Schulen der Vereinigten Staaten auf rund 18 Millionen, oder 22 Prozent der Gesamtbevölkerung. Der Durchschnittsbesuch war 70 Prozent der 18 Millionen. Ein Viertel der halben Million Lehrer waren Männer. Durchschnittsgehalt der männlichen Lehrkräfte: \$50, der weiblichen: \$40.

Der Flächenraum der Weltausstellung zu St. Louis ist 1200 Acker gross; seine Form ist die eines länglichen Viereckes, 2 Meilen lang und eine Meile breit. Die Fläche ist wellig, und viele der schönsten Gebäude stehen auf Hügeln. Das Haus, in dem die Schulen der ganzen Welt das Wenigste, was sie zeigen können, ausstellen sollen, ist 400 zu 600 Fuss gross. Die Schulausstellung in St. Louis soll insofern von allen vorhergegangenen ähnlichen Ausstellungen abweichen, als man dort die Zöglinge selbst bei ihrer Arbeit im Laboratorium, in der Näh- oder Kochschule, in der Werkstatt beim Handfertigkeit-Unterricht, ja selbst die Taubstummen und Blinden bei ihrer Tätigkeit vorführen will.

Die betreffenden Beamten haben die Ausstellungsgegenstände der Schulen in acht Gruppen geteilt, und zwar wie folgt:

Gruppe I und II, Volksschulen; III, Hochschulen; IV, Die schönen Künste; V, Ackerbausehulen; VI, Handels- und Industrieschulen; VII, Blinden- und Taubstummen-Anstalten; VIII, Textbücher, Schulmöbel, Anschauungsmittel, etc.

Der Staat Wisconsin, mit einer Bevölkerung von 2,069,042, hat im Schuljahre 1902—03 \$7,157,730 für die Erziehung der Jugend ausgegeben. Die Anzahl der Kinder belief

sich auf 456,831, die der Lehrer auf 13,669.

Mit grosser Härte ist der Staatsgesundheitsrat von Indiana gegen etwa 250 Lehrer und Lehrerinnen vorgegangen. Denselben wurde die Wiederanstellung untersagt, und zwar auf den Grund hin, dass die betreffenden Herren und Damen tuberkulös sind, so dass also die Gefahr vorliegt, dass sie die Keime der schrecklichen Krankheit auch den Schülern mitteilen.

Berlin. Streik im Interesse der Standesehre. An den kaufmännischen Fortbildungsschulen waren bisher 20—25 akademisch gebildete Lehrer beschäftigt. Einem dieser Oberlehrer wurde nach den Sommerferien gekündigt, weil er sich beschwert hatte, dass der seminaristisch gebildete Rektor bei ihm hatte hospitieren wollen. Jetzt beschwerten sich sämtliche Oberlehrer gegen eine derartige Überwachung beim Kuratorium, aber ohne Erfolg. Daraufhin stellten mit Ausnahme von zweien alle akademisch gebildeten Lehrer am 1. Oktober ihre Wirksamkeit an den Fortbildungsschulen ein. In einer Versammlung des Berliner Gymnasiallehrervereins wurde folgende Resolution angenommen: „Die Versammlung nimmt mit Interesse von den Gründen Kenntnis, die eine grosse Anzahl der Mitglieder veranlasst haben, ihre bisherige Tätigkeit an den kaufmännischen Fortbildungsschulen aufzugeben. Sie erkennt an, dass dieser Schritt im Interesse der Standesehre unbedingt notwendig war und hält deshalb auch für die Zukunft eine Lehrfähigkeit von akademisch gebildeten Lehrern an jenen Anstalten unter den jetzigen Verhältnissen für unvereinbar mit dem Standesinteresse.“ Dazu macht die „Leipz. Lehrerztg.“ die folgenden Bemerkungen: Die akademisch gebildeten Lehrer in Preussen und einigen anderen Staaten sorgen doch immer für den Humor. Ist doch erst kürzlich einer dieser Humoristen in die Redaktion des Kladderadatsch eingetreten. Wir empfehlen den in ihrem Standesgefühl so tief Gekränkten, solange nach China auszuwandern, bis die deutschen Regierungen das berechtigte Verlangen der deutschen Volksschullehrer auf uneingeschränkte Zulassung zum Studium an den Universitäten erfüllt haben. Auch der

vor kurzem wegen Beleidigung eines oldenburgischen Ministers verurteilte Oberlehrer Dr. Ries, der in dem Prozess erklärte: Ich war auch verbittert, dass einem Seminarlehrer der Titel „Oberlehrer“ verliehen wurde, könnte sich mit ins Land der Zöpfe begeben.

Deutschland. Die im Dezember 1902 und Januar 1903 ergangenen neuen Verordnungen der preussischen Ministerien über die Erwerbung des Berechtigungsscheines durch Seminarabiturienten haben bewirkt, dass auch in den übrigen deutschen Bundesstaaten ähnlich lautende Erlasse gegeben worden sind. Damit ist die Frage der Erwerbung des Berechtigungsscheines endgiltig und für alle Bundesstaaten einheitlich geregelt.

Hessen. An der Universität zu Giessen sind mit Beginn des Winterhalbjahres zum erstenmal Volksschullehrer zum Studium eingetreten, die von der kürzlich erlassenen Verfügung des Grossherzoglichen Ministeriums Gebrauch machen, wonach es den Lehrern, die mit den besten Noten die Abgangsprüfung vom Seminar und die Staatsprüfung bestanden haben, gestattet ist, eine dreijährige Studienzeit an der Universität durchzumachen, um alsdann als Lehrer an höheren Lehranstalten, Lehrerbildungsanstalten und im Schulverwaltungsdienst verwendet zu werden.

Mecklenburg. Zum Besoldungselend. Nachdem in Sch. die neuerrichtete Klasse ein halbes Jahr von den dortigen Lehrern mit verwaltet worden war, fand sich zu Michaelis eine eigene Lehrkraft dafür. Das Anfangsgehalt beträgt wie üblich 800 M. Als der neue Kollege am Tage vor Schulanfang in seinem neuen Wirkungskreise eintraf und sich um eine geeignete Wohnung mit Pension bewarb, forderte man fast überall mit besonderer Übereinstimmung 720 M. Enttäuscht griff er wieder zum Knotenstock und wandte der ungastlichen Stadt den Rücken: mit 20 M. Taschengeld pro Quartal glaubte er Schneider und Schuhmacher, Steuern und Abgaben etc. nicht bezahlen zu können.

Zahl der Lehrerinnen in den deutschen Grossstädten, nach dem statistischen Jahrbuch der deutschen Städte: Es kommen in Berlin auf je 100 Lehr-

kräfte 44,02 Lehrerinnen, in Aachen 49,50, Altona 44,51, Danzig 44,72, Lübeck 44,69, München 47,85, Strassburg 46,50, Chemnitz 4,02, Plauen i. V. 5,81, Zwickau 5,17, Leipzig 10,92, Duisburg 7,65, Nürnberg 15,98, Wiesbaden 19,85. Der Anteil der Lehrerinnen beträgt zwischen 20 und 30 Prozent in 12 Städten, in 14 Städten zwischen 30 und 40 Prozent. Durchschnittlich ist in den 42 Grossstädten der Anteil der Lehrerinnen 30 auf je 100 Lehrpersonen.

Schweden. Da die schwedische Unterrichtsverwaltung den Unterrichtsplan der höheren Lehranstalten zu ändern wünscht, wandte sie sich an die Lehrkörper der einzelnen Anstalten und holte ihre Ansicht über den Unterricht in den neueren Sprachen ein. Fast allgemein hielt man für nötig, Deutsch an die erste Stelle zu setzen und ihm den Vorrang vor Englisch und Französisch einzuräumen. Die Begründung dieser Ansicht gibt ein Lehrerkollegium in folgender Weise: „Die deutsche Kultur mit ihren reichen Wissensschätzen, ihren dichterischen Erzeugnissen und der Vielseitigkeit des sprachlichen Ausdruckes rangiert ganz unbestritten in unsern Tagen an der vornehmsten Stelle. Hinzu kommi, dass die neuzeitlichen Schulbestrebungen mehr und mehr einer positiven Berücksichtigung jener besonderen Aufgabe zuneigen, durch welche die Befähigung der heranwachsenden Jugend zur späteren Teilnahme am wissenschaftlichen Leben erhöht und die Aussichten auf eine gesicherte Lebensstellung verbessert werden können. In diesen beiden grundlegenden Beziehungen bietet weder das Französische mit seinem geringen kommerziellen Werte noch das Englische mit seiner geringen Bedeutung auf rein kulturellem Gebiete die gleichen Bildungsmöglichkeiten wie das Deutsche.“ Dass die Reform durchgeführt wird, geht daraus hervor, dass in Upsala und Lund zwei neue Professuren für germanische Sprachen eingerichtet werden sollen, damit es nicht an gut vorgebildeten Lehrern fehlt.

Schweiz. In Zürich sind kürzlich erschweringe Bedingungen für die Aufnahme von Russinnen zum Studium der Medizin erlassen worden. Als Grund wird der aussergewöhnlich starke Zudrang aus dem Zarenreich ange-

geben. Russinnen, die zugelassen werden wollen, müssen an Vorbildung denselben Anforderungen genügen, wie die Schweizer Studenten; damit dennoch letztere nicht benachteiligt werden, sollen in Zukunft auch noch Platzkarten für die Kliniken ausgegeben werden.

Frankreich. Von den 10,049 kongreganistischen Schulen, die geschlossen worden sind, ist wie die „Schweiz. Lehrertztg.“ berichtet, mehr als die Hälfte (5830 Schulen) wieder eröffnet worden. Von 988 Knabenschulen werden 106 von weltlichen Lehrern, die anderen von säkularisierten Mönchen geleitet. Von den Mädchenschulen stehen 2976 unter Leitung ehemaliger Nonnen.

England. Auf der Versammlung der „British Association“ in Southport führte Sir William Abney aus, wie gross der Fortschritt der Erziehungswissenschaft in den letzten 50 Jahren ist, sowohl was Qualität, als auch was Quantität anbelangt. Im allgemeinen war man dafür, die Spezialisierung der Schulen soweit wie möglich hinauszuschieben. Besonders empfohlen wurde das sogenannte Frankfurter System, wonach Latein erst im 12. Lebensjahre des Schülers beginnt. — Am praktischsten war die Frage über die Mädchenerziehung. Es wurde besonders die Gefahr des Überarbeitens zwischen dem 12. und 16. Jahre betont. Über den Unterschied in Knaben- und Mädchenschulen konnte wenig festgestellt werden. Die neuesten Mädchenschulen sind ähnlich den Knabenschulen angelegt. Sie haben dieselben Examina und ebenso gute, oft bessere Erfolge. Die mangelhafte

Erziehung für den „häuslichen Beruf“ wurde von Dr. Armstrong besprochen, jedoch seine Worte waren nur „vox clamantis in deserto“.

Aus Russland. Wen die Götter hassen, den machen sie auch in Russland zum Lehrer. Am 19. Oktober traf auf der Station Werinnowka aus Ssaradow eine unbekannte, offenbar kranke junge Dame ein; sie begab sich in das Damenzimmer und erregte durch ihren langen Aufenthalt dortselbst die Aufmerksamkeit des Stationspersonals. Als sich schliesslich ein Wächter ins Damenzimmer begab, fand er die Dame wie leblos auf dem Sopha liegen. Er rief den Stationschef herbei, der, nachdem er sich von dem kranken Zustande der Reisenden überzeugt hatte, sofort einen Feldscher holen liess. Diesem gelang es mit grosser Mühe, die Kranke ins Bewusstsein zurückzurufen. Nachdem er ihr einige Löffel Bouillon eingeflösst hatte, erfuhr er von der Dame, dass sie eine Volksschullehrerin sei. In letzter Zeit wäre sie an einem Fieber erkrankt und hätte sich zur Kur in ihre Heimat begeben müssen. Unterwegs wäre ihr ihre ohnehin sehr kleine Barschaft — eine Unterstützung hätte sie nicht erhalten — gestohlen worden, so dass sie seit drei Tagen buchstäblich nichts genossen hätte. Tatsächlich stellte der Feldscher fest, dass sich die Kranke im letzten Stadium des Verhungerns befinde. Die Eisenbahnbeamten nahmen sich auf das freundlichste der Unglücklichen an, veranstalteten für sie eine Subskription und forderten sie auf, bis zur völligen Wiederherstellung auf der Station zu bleiben.

III. Vermischtes.

* Eigenartiger Zufall. In einer Schule zu Soest trug sich ein eigenartiger Zufall zu. In der Frühstückspause kam ein Kind zu Fall, wobei es mit der Stirn auf einen Stein schlug. Das Kind begab sich alsbald mit den übrigen ins Klassenzimmer, wo es plötzlich erblindete. Sogleich wurde es dem Arzt vorgeführt, der eine leichte Gehirnerschütterung konstatierte, die voraussichtlich in einigen Tagen gehoben sein würde. Zur besseren Beobachtung und sorgfältigen Pflege wurde das erblindete Kind dem

Waisenhause übergeben. Die Genesung des Kindes schreitet langsam fort. Schon gegen Abend war das Auge für einige Lichtstrahlen empfänglich.

* Plakatpädagogik. Die „Neue Westdeutsche Lehrerzeitung“ wendet sich gegen eine Art der Erziehung der Jugend: Die Erziehung durch Plakate. „Es ist an der Zeit, mit lauter Stimme Protest zu erheben“. — Der Verfasser beruft sich auf eine Erfahrung, die jeder Lehrer, jeder Seminarist machen kann und die er auch gemacht hat. Eine Karte

mit den Bildnissen der preussischen Könige und ihrer Regierungszeit hing nahezu ein Jahr lang an der Vorderwand eines Schulzimmers. Als das Bild entfernt wurde, konnte niemand eine von den Zahlen angeben ausser den Regierungszahlen der Kaiser. Trotzdem ist man auf diesem Wege fortgegangen. Um den Kampf gegen den Alkoholgenuss recht wirksam zu führen, hat ein Verein abstinenter Lehrer zehn „Lehrsätze“ verfasst und sie auf Hefdeckel drucken lassen. Wenn ein Kind von seinen Eltern einen Schnaps bekommt, wird es vielleicht daran denken, dass auf dem Deckel seines Schreibheftes gesagt ist, es sei besser, das Alkoholtrinken zu unterlassen, wenn es zufällig die Sätze gelesen hat. Ein ähnliches Mittel wendet man in Sachsen-Weimar-Eisenach an. Dort hat man Tafeln mit 21 Regeln in die Schulzimmer gebracht, die die Überschrift tragen: „Was müssen wir tun, um gesund zu bleiben?“ — Die beiden angeführten Massnahmen lassen den Verfasser in die Worte ausbrechen: „Soviele Männer unterziehen sich dem Studium der Psychologie; soviel Männer suchen auf Grund dessen die Pädagogik auszugestalten; soviel Männer studieren ihre Zöglinge; soviel Männer bereiten sich auf ihren Unterricht vor; soviel Männer haben sich in ihren Unterrichtsstunden abgearbeitet; und das war alles unnötig, die Sache ist so einfach. Mit immer mehr Plakaten müssen die Wände bedeckt werden. Doch noch erhabener lässt es sich gestalten. Die Wände werden tapziert (was sehr zu wünschen wäre), die Tapeten sind bedeckt mit lauter Sätzen, die Anweisungen und Belehrungen enthalten, die Fussböden sind mit solchen bemalt, ebenso die Bänke. Essgeräte dürfen nicht fehlen, Schuhanzicher, Hosenträger, alles, alles Pädagogik.“ Und nun die Gründe dafür, dass man auf diesem Wege nicht zum Ziele kommt? Man vertraut auf Worte, man glaubt, die Vorstellungen seien die Grunderscheinungen des Seelenlebens, aus denen sich der Wille stets aufbaue. Dazu kommt ein zweites. Wie wir das Ticken der Uhr nach einiger Zeit nicht mehr hören, so verschwindet auch das Plakat vor unseren Augen. Die Kinder sehens und schens doch nicht. Möge man sich doch stets an das Wort des Königsberger Philosophen erinnern: „Erziehung ist das grösste Problem und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden.“

* *Am internationalen Schülerbriefwechsel*, der ein von pädagogischer Seite unternommener Versuch ist, deutsche Schüler mit französischen, englischen und amerikanischen Schülern Briefe wechseln zu lassen, sind nach Angaben in einem den Gegenstand behandelnden Schriftchen von Prof. Dr. Markscheffel (Weimar) in Deutschland beteiligt: 70 Gymnasien, 56 Realschulen, 46 Realgymnasien, 14 Oberrealschulen, 5 Lehrerseminare, 5 Handelsschulen, 75 höhere Mädchenschulen, 9 Lehrerinnenseminare, also 280 Schulen, in Frankreich 217, in Grossbritannien 55, in Amerika 68 Schulen verschiedener Art. Die „Deutsche Zentralstelle für internationalen Briefwechsel“ befindet sich Leipzig-Gohlis, Fechnerstrasse 2. Schüler müssen sich für die Anmeldung stets der Vermittlung durch einen ihrer Lehrer bedienen. — In Nr. 285 der „Tägl. Rundschau“ spricht ein westdeutscher Alumnatsinspektor schwerwiegende Bedenken gegen diesen Briefwechsel aus.

* *Die folgenden acht Wörter* sollen die längsten der englischen Sprache sein:

Incomprehensibility,
Subconstitutionalist,
Philoprogenitiveness,
Disproportionableness,
Velocipedestrianistical,
Anthropophagmian,
Transubstantialist,
Antitransubstantialist.

Da sollte das „W. Va. School Journal“ erst mal die acht längsten Wörter der deutschen Sprache sehen!

* *Was ist Faulheit?* „Die Wirkung der Harnsäure und der Kohlensäure auf willkürliche Nervenmittelpunkte, sie (die Faulheit) ist in ihrer Art ebenso wohl eine Krankheit wie Rheumatismus.“ Das ist Roy Glasgows Definition für Faulheit vor einer Lehrerversammlung in Missouri.

* *Das Weimarer Staatsministerium* macht auf die Gefährlichkeit der „Farbkreiden“ aufmerksam und ordnet die Aufnahme der „Alkoholgenussgefahr“ in den Lehrplan an.

* *In Rumänien* ist jedem Gymnasialdirektor zur Besorgung der Schreibgeschäfte ein Sekretär beigegeben, und die Lehrer sind nur zu 12 wöchentlichen Unterrichtsstunden verpflichtet. Jede weitere

Stunde wird mit 20 Fr. pro Monat honoriert. Das Gehalt der rumänischen Gymnasiallehrer ist ein angemessenes, denn es beträgt 3600 Fr. und steigt jedes fünfte Jahr bis zum Höchstgehalt von 5040 Fr. Die Dienstzeit dauert 30 Jahre.

* Am 10. November verstarb im Alter von 46 Jahren in Halle der durch seine Arbeiten auf dem Gebiete der Kinderforschung bekannte Arzt Dr. med. Schmidt - Monnard. Auf ärztlichen Kongressen, im Stadtverordnetensaal, in Lehrer- und Bürgervereinen trat er stets für schulhygienische Forderungen mit Sachkenntnis und Wärme ein.

* In der hessischen zweiten Kammer wurde gesetzliche Festsetzung der höchstzulässigen Schülerzahl einer Klasse auf 40 verlangt. Nur ausnahmsweise sollen bis zu 60 Kinder einem Lehrer überwiesen werden dürfen.

* Ein reicher Hindu stiftete 25,000 Pfund Sterling zur Gründung eines Lehrstuhles der Philosophie an der Hochschule zu Oxford unter dem Namen Herbert Speencers.

* Der Deutsche Fröbel-Verband verlangt bei der Reform der höheren Mädchenschulen Pflege der „Wissenschaft der Mutter“: Haushalt, Erziehung, Kinderpflege nach „Harry Schmitt“.

* Gewinner der Nobelpreise 1903: Bj. Björnson für Literatur; Svante Arrhenius, Stockholm, Prof., 45 J. alt, für Physik (Theorie der elektrolytischen Dissoziationen); Nyls Ryberg Finsen, ein Sohn der Farøer, Arzt in Kopenhagen, 43 J. alt, für Medizin (Begründer der Lichttherapie); das Ehepaar Currie und Henry Beequerel in Paris,

Preis für Chemie (Erforschung des Radiums); William Randall Cremer, engl. Parlamentsmitglied, Friedenspreis (Urheber der Friedenskonferenzen).

* In Schweden haben viele Schulen nur halbe Unterrichtszeit, je den zweiten Tag. Da eine Schulbehörde in Angermansland die volle Schulzeit einführt, beschlossen 200 Arbeiter zu streiken, d. h. ihre Kinder wie bisher je den zweiten Tag zur Schule zu senden.

* In einigen Bezirken Serbiens haben die Lehrer 2—3 Monate keinen Gehalt (gesetzlich 1000—3000 Dinar, für Lehrerinnen 840 bis 2450 D.) erhalten.

* Eine Höfliche. Eine Berliner Lehrerin mühte sich ab, den Kindern die zurückzielenden Zeitwörter zu erklären. Schliesslich, nachdem sie verstanden zu sein hoffte, begann sie damit, die Kinder das Zeitwort „sich setzen“ durchkonjugieren zu lassen: „Fang du an, Mariechen!“ Mariechen: Ich setze mir, du setzest dir, er setzet ihr... Lehrerin: Falsch, die Nächste weiter! Gretchen: Ich setze dir, du setzest mir... Lehrerin: Falsch! Weisst etwa du es, Lieschen!“ Lieschen von der letzten Bank hat sich nämlich durch Fingerhochheben bemerkbar gemacht. Und Lieschen nickt und beginnt triumphierend: „Ich bin so frei und setze mir, du bist so frei und setzest dir...“

* Aus Schülerheften. Ob schon der Nagelschmied ein wackerer Mann war, brannte seinem Nachbar das Haus ab. — Infolge der glücklichen Regierung kam bei der Königin Elisabeth der berühmte Dichter Shakespeare hervor.

Bücherbesprechungen.

German Genders. Rules and Exceptions. Compiled by Robert Grimshaw, Ph. D. New York. Brentano's, 1902.

This is a handy little book of thirty-five pages all told, — a companion volume to the same author's French Genders. In the first place, the author points out, with many illustrative examples, seven ways in which gender is expressed in German, devoting over thirteen pages to affixes. Then follows a list

of nouns with double genders, divided into two classes, (1) those with practically the same meaning, and (2) those with different meanings. The book is closed with an alphabetical list of exceptions covering four or five pages. The innocent little volume presents in convenient form the most essential rules on the subject of gender.

Charles Bundy Wilson.

State University of Iowa.

Allen and Greenough's New Latin Grammar for Schools and Colleges, founded on comparative grammar. Edited by J. B. Greenough, G. L. Kittredge, A. A. H. Howard, Benj. L. D. Ooge. Boston, Ginn & Co., 1903.

The Allen and Greenough's New Latin Grammar, recently published, will take its place in the foremost ranks of Latin grammars as a suitable text-book for secondary schools and the college student. Advantage has been taken of the careful study, investigation and practical conclusions reached since the edi-

tion of 1888, and the result is an excellent guide for the student of Latin. That which recommends the book more than any other feature is the clear and complete setting forth of the fundamental principles of Latin syntax, both noun and verb constructions. While the citations of examples are from a wide range of authors, yet they are unusually clear and arranged in such a way as to invite the attention of the beginning student. The terminology employed is plain and satisfactory and the typography is neat and attractive, and with the beginner these features are important.

Eingesandte Bücher.

Entwicklungslehre von Dr. Franz v. Wagner. With notes and vocabulary by Arthur S. Wright, Professor of Modern Languages, Case School of Applied Science. Boston, D. C. Heath and Co., 1904.

Robinson der Jüngere von Joachim Heinrich Campe. Abridged and edited with notes and vocabulary by C. H. Ibershoff, Teacher of German, Detroit University School. Boston, D. C. Heath and Co., 1904.

Elementary German for Sight Translation by R. Clyde Ford, Ph.D., Professor of French and German in the Michigan State Normal College, Ypsilanti, Ginn and Co., 1904. Price 30 cts.

Göthes „das Märchen". Edited with introduction, notes, vocabulary and conversational exercises by Chas. A. Eggert, Ph.D., formerly Professor of the German Language and Literature in the University of Iowa. Boston, D. C. Heath and Co., 1904.

The First Three Books of Homer's Iliad with introduction, commentary and vocabulary for the use of schools by Thomas D. Seymour, Hillhouse, Professor of Greek in Yale College. Revised Edition. Boston, Ginn and Co., 1903. Price \$1.25.

Die drei Freier, Erzählung von Levin Schücking. Edited with introduction and notes by Otto

Heller, Ph. D., Professor of the German Language and Literature in Washington University, and Head of the German Department in the Chautauqua Institution. Boston Ginn and Co., 1904. Price 35 cts.

La Mare au Diable by George Sand. Edited, with brief introduction, notes, and full vocabulary by Leigh R. Gregor, Lecturer on Modern Languages in McGill University, Montreal, Canada. Boston, Ginn & Co., 1903. Price 35 Cts.

New First Music Reader by James M. McLaughlin, Director of Music, Boston Public Schools, George A. Venzie, Supervisor of Music, Chelsea Public Schools, and W. W. Gilchrist, Author of "Exercises for Sight-Singing Classes", etc. Boston, Ginn & Co., 1903. Price 30 Cents.

Elementary Plane Geometry, Inductive and Deductive, by Alfred Baker, M. A., F. R. S. C., Professor of Mathematics, University of Toronto. Boston, Ginn & Co., 1903. Price 55 Cents.

Elementary Guide to Literary Criticism by F. V. N. Painter, A. M., D. D., Professor of Modern Languages in Roanoke College. Boston, Ginn & Co., 1903. Price 95 Cents.

Bacteria, Yeasts, and Molds in the Home by H. W. Conn, Ph. D., Professor of Biology in Wesleyan University, Middletown, Conn. Boston, Ginn & Co., 1903.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang V.

März 1904.

Heft 4.

Gustav Frenssen—A Study.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von **Dr. Warren W. Florer**, University of Michigan.

(Concluded.)

Only the most important stages of Jörn Uhl's slow and powerful religious development may be given in this article.

When but a mere babe Jörn Uhl was robbed of a mother by the carelessness of a father, whose inner life had been corroded by cards and drink. Jörn had no guide to explain to him the phenomena he saw about him. That it was so, was perhaps well, for he was compelled to look out for himself. As he grew up, he observed the lives of his brothers and father and witnessed the increasing ruin of 'Die Uhl.' This in small way he endeavored to correct and to prevent as much as possible. He learned in early boyhood that the best thing in the world is work, the worst, idleness with gambling, drink and certain forms of society as companions. (In this connection Frenssen is unscathing in his attacks upon the gambling and drinking of men and the excessive society of women, by which children are shorn not only of their birthright, but also of their parent-, especially mother-right.) Jörn was thus inwardly prepared to hear the history of his family, but when the teacher noticed the rebellious instinct when he came to tell about Jörn's father, he simply gave the following advice: "What you have inherited from your fathers, acquire it in order to possess it."

Jörn then determined to prepare himself to be Landvogt; this was also the wish of his father. To attain this end he was sent to the Gymnasium. But Jörn, who was prepared only in English, encountered Latin, which has about the same relative position in the curriculum as mathe-

matics in American schools. He therefore was compelled to begin in the lowest class. The course of instruction offered nothing new to him. He finally determined to follow Thiess Thiessen's advice—"gerade auf den Landvogt los!"

The instruction in the confirmation class, in which the old church dogma was proclaimed, was also incomprehensible to him and therefore torturous. The practical, sober youth, who applied everything to 'Die Uhl' and to the people who dwelt there and to the conditions of the village, could not understand either the sin or the grace that was taught. The sin seemed to him to come much too late and the grace much too soon. The sin began with larceny, theft and murder (not with cards, drink, excessive society and gossip). The grace was there too soon, namely, when one cast his sin upon the Lord. Jörn Uhl could not understand 'diesen lieben Gott.' To him God seemed to be an impracticable bookkeeper, who in his room kept his books in the most beautiful order and on the outside was being frightfully deceived by his chosen people.

Jörn Uhl went out to the open field and listened to old Wilhelm Dreyer, as no one ever listened in the church. Dreyer's experience was for him in those years evangel; to work and be sober and saving—glad tidings of great joy.

Then came the time of life when one has no guide, when the parents lose control, if they have any. And the other people do not grab for the reins which are dragging behind us, when we are rushing madly down the street—which leads to the marketplace of life, to that place where destiny so earnestly asks us:—"What are you worth?" The meaning of these hours is so important because they denote the transition from youth to manhood with all its conflicts and experiences. Jörn Uhl was no exception. He had his experience with the Sanddeern and at the Jungeleutball, where under the influence of the experience with the Sanddeern and the resulting conflicts he attempted to outdo his father and brothers in their wild life. But he did not possess the talent to become a vagabond. Then followed a sad night and the morrow, when he struggled with his conscience which was bidding fair to make a coward of him. Until this time he had nothing which he could honor. No one had understood how to bring religion close to him. The vigorous, beautiful and proud stature of the Savior they had botched and destroyed. He did not have a mother. Thus this warmhearted youth was without love. It was natural that he went again to the Sanddeern who was pure, although wronged by the gossip of the neighborhood, and who, after hearing his confessions, revealed unto him a new gospel and went her way. The content of her gospel was: 'What one has experienced is not necessarily destructive, rather productive of strength, if one does not give up the battle for the good and the true.'

The experiences of these days worked upon him for years. He was

without friends and books. In his introspective mood he determined to separate himself from women and from the world. One cannot, however, get away from the world very easily. If one turns around, it is there; if one turns around again, it is still there; if one closes his eyes, one hears its bustling; stops his ears, it capers before him. One must take a stand, keep peace or begin conflict. Jörn Uhl began conflict. In this conflict he drew the eyebrows so deep that he did not perceive the great wonders, and he carried his head so high that he did not heed the great beauties. Therefore, if the world with all its natural and human equipment did not meet his approval, so must he who created heaven and earth fare ill.

Jörn, indeed, went to church. He had been going to church for months, because he noticed that the saving and the sober and the old-fashioned people went to church; he also noticed that the young and the wild and the statemakers did not go to church. Jörn went to church because he desired to be and remain a safe man. He wanted to show it, so he went to church. He went to church and it bored him. Above all things he could not reconcile the fact that the man who preached to him was a hypocrite, judging from his outside actions. The old man Dreyer said: "It does not depend on the life of the man, Jörn, but upon whether he preaches the right word of God." But just this right doctrine which the preacher proclaimed cut Jörn to the very quick. The contents of the sermons were about as follows: "The imagination of man's heart is evil from his youth." "The Trinity praised in eternity." "Whoever builds upon his life and upon his works will be eternally damned." "Believe and ye will be saved." Jörn Uhl sat and listened and could not discover what these teachings had to do with the wild life in the village and with his own life. He wondered why the word of God was so impractical, and thought out his own Bible.

At times when the small man read the prescribed passages with a singing, sepulchral voice it seemed as if he heard something else than what the man afterwards really preached. It seemed to him as if he heard great powerful thoughts right out of human life. He was like unto a man who, lying in the edge of the woods, is surrounded by the twittering of birds and the buzzing of insects and hears deep in the forest a spring rushing with full, heavy and pure water. But in the dependency of his youth it never occurred to him to read through Matthew or Marc to see whether the man had not suppressed a good part of the evangel, and falsified another. But Jörn still went to church, and was becoming as the others, when an episode, the rescuing of a child, occurred.

On the next Sabbath, the little one whom he had rescued accompanied him on the way to church. Jörn Uhl went in and listened to a sermon on faith, and how the so-called good works and the so-called upright life were to be looked upon with suspicion, as "Glänzendes Laster." After

church the old tailor Rose followed him and began to talk about religion. Jörn was at first surprised to hear a common man talk about religion, as that was the business of the minister in the pulpit. The old man insisted that one should always act with the help of God. Jörn Uhl could not understand that. He then went to Wieten Penn, the faithful old servant, and heard her interpretation. Jörn had thus three different interpretations of religion. The one which was preached in the church no sensible man could sanction. The tailor's—to care for others in the name of God—and Wieten's, to care for yourself in your own name—both had sense. Reflecting over these problems, he began to become an independent man.

Then followed years of experience, study, war, the reconstruction period, the accident to his father, the story of Wieten Penn. And when Jörn was thinking about the diagnosis of the physician there came upon him for the first time the feeling of the limitations of human power, the strong feeling of helplessness, the feeling, 'whither my soul in thy awful loneliness and desertion.' And it was well that he had heard the Lord's prayer when at school, otherwise he might have feared too much the super-human phantoms which stood in hostile array about him. Yes, he might have worshipped them! He then fled with trembling confidence to the invisible, strong, blessing powers which are in the evangel. This was an important step that Jörn Uhl made, who had previously been so certain. For he began to investigate and question, wonder and respect. The portals to a complete wide human existence were opened to him. He began to see the wonders and heed the great beauties about him, for he realized that he was not all-knowing.

Then followed work, nearer acquaintanceship with Lena Tarn, marriage, a happy year, the birth of a boy, fever, death of Lena Tarn, return of his brothers—reaction. Jörn Uhl's character began to break down, and he was inclined to the dark and the hard. We see again the influence of Wieten Penn in the home. She again relates the old stories and reads out of the Old Testament, because she sought in accord with her experience the secret of life not in the sunshine, but in the dark, and therefore she could not enter the spirit of the New Testament. Jörn Uhl continued to live his life full of work and sorrow, unconsciously cheered by the little one. Lisbeth Junker, the comrade of his youth, came from time to time to 'Die Uhl,' to look after his child, as she said.

One day this child led the new pastor into the house. The old pastor, the one had preached so loud and certain about the right faith, had been called to a larger city. The new one was young, from his nature a child, and spoke his opinion about everything. And everything he said was true, but not always pleasant. He was not adapted to the 'Uhlen.' He was not adapted to these hardshelled, clever and cautious men, with

whom one must diligently seek the truth concealed behind the words. In the course of the year the opposition increased. Finally the entire congregation cried out. It wanted another, it wanted a safer man, a bombastic one, a smooth oily individual, and at the same time a good card player.

The new pastor, however, hoped through love and work to win all for himself and thereby for the proud, beautiful evangel. He came to invite Jörn to attend the services to be held in the honor of the fallen heroes. A tablet was to be placed in the church. On this tablet were the names of the men and under these: "They died for their country." This inscription pleased Jörn Uhl, but the parish wanted a more dignified phrase. In this connection he said: "Every earnest man does what these men have done." He then recalled in simple words the past, and spoke of the simple life of Lena Tarn. He said in conclusion: "Serving others, self-sacrificing, helping and remaining faithful, or whatever one may call it, is the real human kingdom. That is also the real Christianity.

Jörn, who could understand this conception of Christianity, looked at the pastor as if he longed to hear more. The pastor continued:

"The Savior has, through his beautiful, pure life and his wonderfully affecting death, and through his good, powerful and proud words, brought a fulness of thought and life into humanity, as a brilliant fire, as he said. Now the one takes this and the other that. The one church this and the other that, and betakes itself into a corner with its little firebrand and lets it smoke or flame, according as it prefers smoke or flame, and says that is the truth of the Savior. Many add their own wisdom, many their dishonesty, and many indeed their malicious intent. Thus the Savior's real image has become with some petrified, with some masked, and with some so distorted that one no longer sees anything of his noble countenance. And it really is not so very difficult, even for a layman, to deduct from the first evangel a portrait so clear and distinct, that one recognizes the fundamental traits of his being, will and life. As far as I can see this is what he has to say to us: 'We shall have confidence that God always stands at our side, at all times, yea, even in the darkest moments, with a strong ever watchful will and with an ever good intent. Resting on this happy faith we shall war courageously against the evil within and about us. Fortified by confidence in God as by a high strong wall, we shall fight for the good and never doubt a final victory, first on this side and then on the other side. That I think is the entire Christianity.'" "If however," he continued, "one can not obtain this confidence in God, for that is not everyone's privilege, and can fulfill the good and the charitable without confidence in God, then one shall let that suffice and be happy."

"Every good man must immediately agree with that," Jörn Uhl ans-

were. "One does need to ponder over a thing for which one has no time. Also it is not necessary to render immature the understanding which God has given one, and then accept everything they charitably offer, or be eternally damned."

The pastor laughed right out. "Nothing is more certain," he said, "than that the religion Jesus wished to bring unto man was a very simple, original and clear one."

Such is a mere outline of the religion which Frenssen has given to his larger parish in "Jörn Uhl." He is simply helping to pave the way for the broader conception, for which all modern men have been working. The creed of this is work; the motive power individuality; the commandments are, love, hope and charity. The rock upon which this religion may securely rest is confidence in God.

The pastor went to the village to bring his thoughts and deeds unto the hardshelled people, and to attain as much, perhaps, as a dog attains barking at a passing lumber wagon. Jörn Uhl went to the darkest hour of his life, but with this new conception of the religion of the Savior ringing in his ears. It is impossible to give even a general review of Jörn Uhl's new development and of his corresponding influence at home, on his associates and on his country. One must read the book in order to appreciate the genius of this village Pastor.

We can not, unless it be the history of the young pastor's struggles, divine what this noble, intelligent Pastor will next produce. This Pastor who knows life and knows the needs of his hearers, who is thoroughly imbued with the sublime worth of those sacred writings which reveal the destiny and contemplations of men, and who also knows the best secular literature.* He understands it because he has experienced and observed it, appreciating that all poetry comes from the need and lot of men and women. He is a real man, humble before his divinity and proud before man. What he writes elevates, makes one more earnest against every sin, and more courageous against every destiny.

*Hermann und Dorothea. Rehtwisch's pamphlet entitled "Gustav Frenssen, der Dichter des 'Jörn Uhl,'" has been freely used. The passages from Frenssen's writings are adapted. April, 1903.

Zur gesetzgebenden Grammatik.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von Dr. Edwin C. Roedder, Assistant Professor of German Philology, University of Wisconsin.

(Fortsetzung.)

Mit vielen Büchern geht es uns wie mit Menschen; wir werden den ersten Eindruck nicht los. Und der erste Eindruck, den ich von den „Sprachdummheiten“ erhielt, war der einer gelungenen Bierzeitung. Als

das Büchlein — jetzt präsentiert es sich als ein Band von fast doppeltem Umfang — im Herbst 1891 zuerst erschien, war ich Fuchs in Alt-Heidelberg. Der eigenartige Titel zog, er forderte förmlich heraus; buchhändlerisch betrachtet war er die beste Mitgift, die der Verfasser seinem Geisteskinde schenken konnte. Bekannt war an der Universität ausserdem die scharfe Polemik des damaligen Privatdozenten Wunderlich gegen Wustmanns Werkchen, als es zuerst in einzelnen Aufsätzen in den „Grenzboten“ erschien. Kurzum, die „Sprachdummheiten“ wurden gekauft; auch in unserer Korporation tauchten sie auf. Die kühnsten Erwartungen waren übertroffen. Ja, mit solchen Kapuzinerpredigten hätten es kaum unsere deutschen Lehrer am Gymnasium gewagt, uns die Köpfe zurechtzusetzen. Mit ganz besonderem Vergnügen lasen wir Philologen den zukünftigen Gerichts- und Verwaltungsbeamten daraus Sätze vor wie „Sowie der Deutsche die Feder in die Tinte taucht, fährt ihm der Registrator oder der Kanzlist in die Glieder,“¹⁹⁾ — und an solch treffenden Bemerkungen ist ja in dem Büchlein kein Mangel. Die Juristen blieben uns die Antwort nicht schuldig und sprachen bei der Gelegenheit ganz verständlich Deutsch. Die Mediziner sassen stillvergnügt dabei und lachten; und warf ihnen einer vor, sie verstünden ja gar kein Deutsch zu schreiben, so hiess es einmütig, sie freuten sich, dass sie es nicht nötig hätten; lateinisch könnten sie uns mit viel besserem Gewissen umbringen. Uns allen aber war der ergötzliche Herzenserguss wider die Engländer und die Engländerei in Mode und Sprache ein Hochgenuss.

Einem Buche, an das sich solche Erinnerungen knüpfen, gram zu sein, ist kein leichtes Stück. Und doch ist es nur zu leicht, einzusehen, warum sich die Sprachforschung so einhellig gegen den Geist des Werkes erhob.

Um das Gesamturteil vorwegzunehmen: Wustmanns Buch hat in der Zeit seines Bestehens viel Nutzen, aber noch mehr Schaden gestiftet. Viel Nutzen; es ist in weite Kreise gedrungen, hat manchen derb geschüttelt, manch schlummerndes Sprachgewissen aufgerüttelt.²⁰⁾ Zweifellos hat es in vielen den Wunsch erweckt, genauer auf den Pulsschlag des Sprachlebens zu achten, dieser oder jener Erscheinung weiter nachzuspüren; vielleicht hat sich mancher Leser dann auch einem berufeneneren Führer anvertraut.²¹⁾ Dass es eine so bedeutende Wirkung erzeugen konnte, ist abgesehen von der Sache, die es vertritt, aus der anregenden Form des Vortrags erklärlich, ob es nun Beifall oder Widerspruch herausfordert. Auch sonst haben die „Sprachdummheiten“ ihre grossen Vorzüge. Der

19) S. 226 der dritten Auflage.

20) Der Rezensent von Behaghels „Deutscher Sprache“ in den „Neueren Sprachen,“ Band XI, S. 498, bemerkt, dass der Verfasser in der zweiten Auflage manches meide, was ihm in der ersten (1886) noch als gutes Deutsch vorkam: so den Gebrauch von „derselbe“ statt des Personalpronomens; „der Unterschied ist ein beträchtlicher“ statt „beträchtlich“; ebenso „welcher“ als Relativ statt „der“. Alldas bekämpft auch Wustmann. Wie weit des Berichterstatters Beobachtung stimmt, habe ich nicht nachprüfen können.

21) Von Werken, die aus der ganzen Bewegung entstanden sind, seien hier genannt: J. Minor, *Allerhand Sprachgrobheiten*, Stuttgart 1892; Dr. X***, *Allerhand Sprachverstand*, Bonn 1892; Th. Matthias, *Sprachleben und Sprachschäden*, Leipzig 1892, zweite Auflage, Leipzig 1897.

Ausdruck ist fast immer klar und knapp, die Beobachtung oft überraschend fein, einmal übers andere trifft der Verfasser den Nagel auf den Kopf. Die einzelnen Kapitel sind kurz, die Beispiele gewöhnlich zahlreich und, wo es angeht, wie in der Satzlehre, auch sinnreich gewählt, so dass sie auch zum Nachdenken über andere als sprachliche Fragen anregen — was freilich auch wieder ein Nachteil sein könnte. Gut, zum Teil ausgezeichnet, sind die Abschnitte über Unterdrückung des Subjekts; „die Ausstattung war eine glänzende;“ Missbrauch des Imperfekts; Worden; Wurde, war, ist geboren; Erzählung und Inhaltsangabe; Tempusverirrung beim Infinitiv; „Welch letzterer; fortgesetzte Relativsätze; Relativsatz statt eines Hauptsatzes; das Partizipium, „die stattgefundene Versammlung;“ „das sich ereignete Unglück;“ der erstere und der letztere; Derselbe; Darin, daraus u. s. w.; Derjenige; Jener; die Stellung der persönlichen Fürwörter; der Dritte und der Andre.

Damit wird die Liste der Vorzüge so ziemlich erschöpft sein. Eine Darlegung des Schadens, den der Sprachforscher in dem Buche erblicken muss, dürfte viel länger ausfallen.

Zunächst fehlt es dem Leipziger Stadtarchivar — beim Erscheinen der ersten Auflage hielten ihn viele für einen Schulmeister — auf dem Gebiete der Sprache am historischen Sinne, am Verständnis für die Entwicklung der Sprache im allgemeinen und für die Entwicklung der deutschen Schriftsprache im besondern. In Einzelheiten ist zwar der ersten Auflage gegenüber viel geändert; überall merkt man die nachbessernde Hand von dem Sohne des Verfassers, dem Dr. Rudolf Wustmann; der Abschnitt über die untrennbaren Präfixe S. 343 ff. stammt dem Inhalte nach aus dessen 1894 erschienener Dissertation „*Verba perfectiva*, namentlich im *Heliand*,“ worin der pflichtgetreue Sohn auch das Rächeramt an dem bösen Wunderlich übernahm für dessen Angriffe auf den Papa und eine mehrjährige Familientragikomödie in Szene setzte. Tief aber ist dieser historisierende Einfluss nicht gegangen.²²⁾ Wollte man das Buch mit der wissenschaftlichen Sprachforschung in Einklang bringen, so verlöre es seine ganze Eigenart. Die frische Schreibweise wird ja zum Teil dadurch erreicht, dass Wustmann sich über Lappalien, wie sie die geschichtlichen Tatsachen nun einmal sind, je nach Bedarf auch mit souveräner Grandezza hinwegsetzt. Und selbst zugegeben, dass das Buch gegen früher um fünfundsiebenzig Prozent besser geworden ist, so will das wenig bedeuten; der Geist des Buches ist ungeschichtlich geblieben. Nach annähernd einem vollen Jahrhundert eifrigsten historischen Sprachstudiums kann man aber unmöglich die grössre Hälfte seiner Schuld dem unglückseligen Gestirn der Überlieferung zuwälzen.

Wustmann geht von der gesprochenen Sprache aus, deren lebendigen Fluss er auch für die geschriebene verlangt, und betont nachdrücklich den Grundsatz: „Schreibe nichts, was du nicht auch sagen würdest.“ Dies ist zweifellos eine vernünftige Anschauung, wie ja auch die Umkehrung „Sage nichts, was du nicht auch wohlüberlegt schreiben, d. h. deinem lieben Nebenmenschen schwarz auf weiss geben würdest“ als gesunde Lebensregel

²²⁾ Ihn im einzelnen zu verfolgen, ist mir unmöglich, da mir hier kein Exemplar der ersten Auflage zur Verfügung steht. Ich muss mich also auf mein Gedächtnis verlassen und kann mich in manchem irren, denn seit dem ersten Erscheinen des Buches hatte ich mich nicht mehr damit befasst.

gelten darf. Aber in blinder Einseitigkeit treibt Wustmann seine Forderung auf die Spitze und erkennt dabei völlig, dass es zwischen geschriebener Rede und gesprochener Rede eben auch wesentliche Unterschiede gibt, was Behaghel²³⁾ sehr anschaulich dargestellt hat. Wörtlich genommen ist Wustmanns Forderung ohnehin undurchführbar; ein Fall wie der Goethes, der nach mehrerer Zeugnis genau so sprach wie er schrieb,²⁴⁾ scheint vereinzelt dazustehen.

Nicht zu billigen ist es, dass Wustmann als Norm für das Gemeindeutsche das Sächsische ansieht. Hier spuken wiederum die Geister Gottscheds und Adelungs. Wustmann sagt zwar dafür Mitteldeutsch; aber das ist in mehreren Fällen entweder Selbsttäuschung oder eine ungerechtfertigte Einschränkung des Begriffes auf Sächsisch-Thüringisch. Und dieses als Muster hinzustellen hat heutzutage ungefähr ebensoviel Sinn als die Zumutung, die einheitliche Aussprache des Deutschen nach dem gemiedlichen Leibzcher Dialekte zu gestalten. Verhehlen wir Mitteldeutschen uns die Tatsache nicht, dass die sprachliche Führung, die noch in mittelhochdeutscher Zeit Oberdeutschland, dann lange Jahrhunderte Mitteldeutschland zugefallen war, heute an Norddeutschland übergegangen ist. Wir mögen das bedauern; ändern können wir es nicht. Eher noch könnten sich Mittel- und Süddeutschland mit Erfolg gegen die unaufhaltsam vorrückende Verpreussung im politischen Leben wehren. Die Einigung der Gemeinsprache wird dieses Verrücken des Schwerpunktes freilich nicht fördern; und darum ist zu hoffen, dass es Mitteldeutschland recht bald beschieden sein möge, durch Erzeugung der führenden Geister im Schrifttum sich seinen Ehrenplatz zurückzuerobern.

Mit der Fehlerhaftigkeit in den Grundlagen verbindet nun Wustmann die grossartigste Selbstüberhebung und Anmassung. Und die ist das Grundübel des Buches; denn sie erzieht systematisch zur Unduldsamkeit gegen die Sprache des Nächsten, sei er Freund oder Feind. Wustmann gebärdet sich wie ein Sprachschutzmännchen, der unserm geliebten Deutsch aus der von einem Wagnerianer beklagten Verrottung die vom selbigen ersehnte Errettung zu bringen sich berufen fühlt. Doch um meine Anklage zu beweisen, wenden wir uns zum Vorwort zur dritten Auflage.

Gleich im ersten Abschnitte erzählt hier Wustmann, er habe in den letzten Jahren, nachdem er die „Sprachdummheiten“ völlig aus den Augen verloren hatte, sich ein paarmal aus einer bekannten Sprachzeitschrift Belehrungen notiert, die ihm durch ihre überzeugende Klarheit und Sicherheit angenehm aufgefallen seien, und die seien, wie er sich nachträglich überzeugt habe, einfach aus seinen „Sprachdummheiten“ abgeschrieben gewesen. Wenn nun einem ein Kritiker überzeugende Klarheit und Sicherheit nachrühmt, so hat der Gelobte gewiss ein Recht, sich darüber zu freuen; man darf auch im Vorwort oder sonstwo kecklich erklären, man habe in der Darstellung nach solchen

23) A. a. O., S. 45 ff. Aus dem Buche dieses Gelehrten, das in seiner Art ein kleines Meisterwerk ist, könnte überhaupt Wustmann bei einigermaßen gutem Willen mehr lernen, als Behaghel Wustmann verdanken soll.

24) Vgl. Goethe-Jahrbuch 17, S. 62, und die tiefgründige Abhandlung Dr. E. A. Bouckes, „Associative and Apperceptive Types of Sentence Structure,” *Journal of Germanic Philology*, vol. IV, p. 401.

Eigenschaften gestrebt. In der gegebenen Fassung aber liegt ein herausforderndes Eigenlob.

„Mein Buch,“ heisst es weiter, „hat zwar grossen äussern Erfolg gehabt, aber doch eigentlich wenig genützt.“ Ein bemerkenswertes Zugeständnis! Und doch, glaube ich, irrt sich der Verfasser hier. Er sucht den Nutzen jedenfalls darin, dass die zahlreichen Leser sich womöglich all seinen Forderungen, ob richtig oder falsch, anbequemen sollten. Das wäre natürlich eine unerfüllbare Zumutung. Der wirkliche Nutzen, der dem Buche nicht abzusprechen ist, besteht wie schon erwähnt in der Aufrüttelung des Sprachgewissens und der Erweckung allgemeineren Interesses an sprachlichen Dingen. Wer Nutzen davon haben wolle, müsse sich den Geist des Buches zu eigen machen, meint der Verfasser weiterhin. Nein! gerade davor muss er sich hüten, will er Nutzen daraus ziehen; denn der Geist, wiederholen wir es, ist der unwissenschaftlicher Rechthaberei. Dafür ein weiteres Beispiel: „Vor zwölf Jahren,“ sagt Wustmann auf Seite X, „schrieb ich in der Einleitung zu diesem Buche, ich ginge jede Wette mit ein, dass ich in jedem neu erschienenen Buche, wo ich es auch aufschlüge und den Finger hineinsetzte, in einem Umkreis von fünf Zentimetern um die Fingerspitze eine Sprachdummheit nachweisen wollte. Die fünf Zentimeter könnte ich jetzt ruhig streichen.“ Soll das vielleicht ein schlechter Witz sein? Wo nicht, heisst das dann nicht soviel, dass der Einzige, der noch ohne Sprachdummheiten Deutsch schreiben könne, mit dem Herrn Leipziger Stadtarchivar Gustav Wustmann identisch sei? Übrigens möchte ich dem Verfasser verraten, dass, wenn er sich die Mühe nehmen will, in der Erzählung „Zwei Gefangene“ von Paul Heyse, dem er als bestem deutschen Stilisten der Gegenwart sein Buch widmet, auf Seite eins der Reclamschen Ausgabe den Finger einzusetzen, ihm innerhalb der genannten fünf Zentimeter auch eine Erscheinung begegnen muss, die er, und diesmal mit Recht, als Sprachdummheit klassifiziert.

Die Art, wie auf Seite XIII dem Sprachgebrauch der Text gelesen wird, kann ich mit Wustmanns immer wiederholter Forderung, stets auf die mündliche Rede zu achten, nicht in Einklang bringen. Der Sprachgebrauch stützt sich doch vornehmlich auf die gesprochene Sprache. Wustmann führt hier missbilligend den Ausspruch an, wenn der Sprachgebrauch sich für etwas entscheiden zu wollen scheine, so habe er immerhin eine gewisse Berechtigung. Immerhin eine gewisse! Auch wir missbilligen den Ausspruch, aber nicht in Wustmanns Sinn. Es gibt, wie im Leben, so auch in der Sprache, Tagesmoden, denen man sich vornehm fernhalten darf, — erinnern wir nur an das ganz alberne Modewort *fin de siècle*, das ja nun gottlob abgetan ist. Der Sprachgebrauch als Ganzes aber steht auf einer Stufe mit der herrschenden Sitte, und sich der zu widersetzen ist nicht vornehm, solange wir nicht Eigenes, Besseres als Ersatz dafür bieten. Wieviel dabei der Einzelne seinem Geschmack zutrauen will, muss er mit sich selbst ausmachen. Meinem Gefühle nach ist z. B. Werdegang, das Wustmann so hart verurteilt, ein schönes, vornehmes Wort, auf das wir stolz sein dürfen. Ich glaube hier sogar die Mehrheit auf meiner Seite zu haben. Und so wird es ohne Zweifel noch in vielen andern Fällen sein. Aber wie schon früher ausgeführt, der Geschmack besagt in der Grammatik und im lexikalischen Wortschatz so gut wie nichts; sein Gebiet ist lediglich die Stilistik und die individuelle Wortwahl und Wortverwendung. Ein Bedenken kann ich hier nicht unterdrücken. Ich traue dem Geschmacke

eines arbiter elegantiarum nicht so recht, der dem allgemeinen Geschmacke aufhelfen zu können vermeint, wenn er nur beständig alle Abweichungen vom Hergebrachten als Dummheiten und Gestammel brandmarkt. Ein merkwürdiges Zeugnis für seinen Geschmack stellt sich der alte Herr auch aus, wenn er einmal, wo er aufs Englische zu sprechen kommt, sich ganz polizeiwidrig gemein ausdrückt. Für eine vierte Auflage wäre dem Verfasser in solchen Stücken, um genau zu erfahren, was sich ziemt, die Anfrage bei edeln Frauen dringend zu empfehlen.

Wenn Wustmann auf derselben Seite mit der Bemerkung, man habe sogar angefangen, sich um die Geschichte des Satzbaus zu kümmern, wozu freilich sein Buch vielfach Anlass gegeben habe, wenn er damit einen Seitenhieb auf Professor Wunderlich ausführen will, so ist mir das nicht ganz verständlich. Wunderlichs deutscher Satzbau ist nicht aus der Bewegung gegen die „Sprachdummheiten“ hervorgegangen.

Auf den Untertitel „Kleine deutsche Grammatik des Zweifelhafte[n], des Falschen und des Hässlichen“ tut sich Wustmann nicht wenig zugute. Ich sehe darin nur einen seltsamen Gebrauch des Wortes Grammatik. Darunter habe ich mir immer eine Darstellung des richtigen Sprachgebrauchs vorgestellt; Sprachlehre sagten wir dafür in der Volksschule. Aus einer Grammatik des Deutschen lernt man das Deutsche gebrauchten; also darf man auch kaum erwarten, aus einer Grammatik des Hässlichen dies vermeiden zu lernen.

Zum Schlusse beklagt Wustmann das Fehlen akademischer Vorlesungen „über Grammatik und Stilistik der heutigen, der lebendigen Sprache, auf sprachgeschichtlicher Grundlage und mit sprachkünstlerischen Absichten und Zielen.“ Der Ruf nach der Einführung solcher Vorlesungen und praktischer Übungen im Anschlusse daran ist in den letzten Jahren öfters erhoben worden, z. B. in P. von Salvisbergs Hochschulschriften; man hat sogar schon behauptet, die deutschen Studenten verlernten auf der Hochschule die auf dem Gymnasium erworbene Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken. Lyon verlangte selbst akademische Lehrstühle für Dichter, um zugleich den Fortschritten der Poetik Rechnung zu tragen.²⁵⁾ Ich bezweifle, dass damit der gedeihlichen Förderung der deutschen Dichtkunst gedient wäre; und niemand steht dafür ein, dass dann nicht den jungen Akademikern die gewagtesten Ansätze zu einem Zukunftsstil und das haltlose, ohnmächtige Géstotter einer Hypermoderne ex cathedra vordoziert würden. Viel praktischer schienen mir Lehrgänge und Übungen in Aufsatz und Stilistik, wie sie an den amerikanischen Universitäten fürs Englische eingerichtet sind. Den deutschen Verhältnissen angepasst, müssten sie sich auch dort fruchtbringend erweisen.

Doch nun zu einigen Einzelheiten. Folgen wir dabei dem Buche selbst.

25) A. a. O., S. 3.

(Schluss folgt.)

Lehrproben zum deutschen Unterricht nach konkreter Methode.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von Dr. Arthur Altschul, San Francisco.

I.

Eine Lesestunde in der sechsten Volksschulklasse.

In der Novembernummer der P. M. habe ich die natürliche (oder, wie ich von jetzt ab lieber sagen will, die konkrete) Methode des Sprachunterrichts in ihren Hauptzügen zu schildern gesucht. Im Anschluss daran schlen es mir nun geraten, den Lesern dieses Blattes darzulegen, wie ich mir die Anwendung der dort besprochenen Prinzipien und Verfahren auf bestimmte amerikanische Schulverhältnisse vorstelle. Zu diesem Zweck gedenke ich hier einige auf meiner eigenen Praxis beruhende Lehrproben mitzutellen. Eine solche Lehrprobe kann natürlich nicht darauf Anspruch machen, in ihrem ganzen Umfang als ein Muster und Vorbild zu gelten, dessen Nachahmung in jedem Fall zu empfehlen wäre; dafür sind Umstände und Verhältnisse von Fall zu Fall zu verschieden. So zeigt die folgende Lehrprobe die Spuren der besonderen Verhältnisse, unter denen ich arbeite, und manche der daraus entspringenden Züge der Behandlung würden möglicherweise von Kollegen, die etwa durch meine Mitteilungen zu einem ähnlichen Vorgehen sich angeregt finden sollten, modifiziert oder auch ausgeschieden werden müssen. Dahin gehört der stellenweise ziemlich ausgedehnte Gebrauch des Englischen, der sich daraus erklärt, dass ich auf die — in allen meinen Klassen vorhandenen — Schüler, die erst kürzlich deutsch zu lernen angefangen haben oder aus sonst einem Grunde im Deutschen zurückgeblieben sind, Rücksicht nehmen muss. Eine Eigentümlichkeit, die manchem Leser noch unliebsamer auffallen dürfte, ist das, wie es scheinen könnte, ganz übermäßig langsame Vorgehen. Nun muss man nicht denken, dass ich den Lesestoff immer so eingehend behandle; manchmal gehe ich bedeutend geschwinder vor; doch halte ich ein solches bedächtiges, gründliches Durchsprechen, wie im Folgenden dargestellt ist, für das einzige Mittel, dem Schüler neue Kenntnis so beizubringen, dass sie ihm wirklich zu Fleisch und Blut wird. Wenn ich mir einen etwas unästhetischen, aber treffenden Vergleich erlauben darf, so möchte ich sagen: wenn die den Schülern gebotene Speise ordentlich verdaut und assimiliert werden soll, so muss sie zuerst von Lehrer und Schülern gemeinschaftlich tüchtig durchgekaut und wiedergekaut werden. Für meine Praxis kommt auch noch in Betracht, dass ich keine Hausarbeit verlange; also was gelernt werden soll, muss in der Schulstunde gelernt werden. Sollte trotz dem Gesagten der Leser sich daran stoßen, dass das in der ganzen geschilderten Lesestunde im Buch Gelesene sich auf kaum drei Zeilen beläuft, so will ich gestehen, dass „Lesestunde“ eigentlich keine recht zutreffende Bezeichnung ist: es handelt sich um eine, an einen gedruckten Text sich anschliessende, allgemeine Sprachübung, wobei nicht nur das Verstehen von Gedrucktem und das Lautlesen geübt wird, sondern auch das Sprechen, vor allem aber das Verstehen von Gesprochenem (aus welchem sich ja das Verstehen von Gedrucktem fast unmittelbar ergibt, während das Umgekehrte keineswegs der Fall ist).

Im Folgenden kommen nur acht Schülernamen vor, die aber sämtliche Mitglieder der Klasse repräsentieren sollen. Mit Anna, Fritz und Wilhelm sind alle Schülerinnen gemeint, die vom Elternhause aus mit der Sprache mehr oder minder vertraut sind; mit Mary, Ruth und John alle die, die ihr Deutsch ausschliesslich der Schule verdanken, aber tüchtige Fortschritte darin gemacht

haben; mit Caterina und Patrick alle, die im Deutschen stark zurück sind.
Nach diesen einleitenden Bemerkungen folge nun die Lehrprobe selbst.

We will read. Open your books (Weick und Grebners Zweites Lesebuch), page 45. Ist dein Buch offen, John? — Ja, mein Buch ist offen. — Ist dein Buch auf oder zu, Ruth? — Mein Buch ist auf. — Mary, mache dein Buch zu; mache es auf. Anna, auf welcher Seite ist dein Buch offen? — Mein Buch ist auf Seite 45 offen. — Wieviele Lesestücke fangen auf dieser Seite an? Mary! — Zwei. — Fritz, answer in a sentence! — Zwei Lesestücke fangen auf dieser Seite an. — We will read number 36; wir wollen Nummer 36 lesen. Ist Nummer 36 ein Gedicht? — John! — Nein, Nummer 36 ist kein Gedicht. — Gut. Wie heisst dieses Lesestück? Patrick, you don't understand the question? — No, sir. — Wie heisst du? (Da Patrick nicht antwortet, richtet der Lehrer dieselbe Frage an verschiedene andere Schüler, die alle antworten, und kehrt dann zu Patrick zurück.) Wie heisst du? — Patrick. — Gut. John, wie heisst dieses Lesestück? — Die schlaue Katze. — Gut. „Die schlaue Katze,“ das ist die Überschrift. Who does not understand „Überschrift“? (Verschiedene Schüler heben die Hand auf.) Überschrift: Überschrift. Mary, was ist „über“ auf englisch? — Over. — Was ist „Schrift“? Think of „schreiben“. — Write. — No. „Schrift“ is a noun. — Writing. — Yes. Who can name a word similar (dies ist mein Schulausdruck für „cognate word“) to „Schrift“ in English? Wilhelm! — Script. — Good. Ruth, was ist „Überschrift“? — Over-writing. — Gut. Das Lesestück hat eine Überschrift. John, wo ist die Überschrift? — (John zeigt sie in seinem Buch.) — Translate „Überschrift.“ — The heading. — Gut. Die Geschichte heisst „Die schlaue Katze.“ Ist es eine Tiergeschichte? Fritz! — Ja, es ist eine Tiergeschichte. — Ist eine Katze ein Tier, Caterina? — Ja, ein Kasse ist ein Tier. — Ein e K a t z e ist ein Tier. Say it again! — Eine Katze ist ein Tier. — Das Lesestück ist eine Geschichte von einem Tier. Von was für einem Tier? Patrick, you don't understand it? — No, sir. — Well, listen! Anna, du hast ein Buch in der Hand. Ist das ein englisches Buch? — Nein. — Was für ein Buch ist es? — Es ist ein deutsches Buch. — Gut. Hast du ein rotes Kleid an? — Nein. — Was für ein Kleid hast du an? — Ich habe ein blaues Kleid an. — Patrick, do you understand it now? — Yes, sir. — Was für ein Buch ist das? — Das ist ein deutsches Buch. — Was für ein Ding ist das, John? — Das ist ein Bleistift. — Von was für einem Tier erzählt die Geschichte? John! — Die Geschichte erzählt von einer Katze. — Von was für einer Katze? — Von einer schlaunen Katze. — Translate „schlau“! — Cunning. — Better use the similar word. — Sly. — That's it. Welches Tier ist sehr schlau? Anna! — Der Fuchs ist sehr schlau. — Ja. Ist die Gans schlau? Ruth! — Nein, die Gans ist nicht schlau. — Wie ist die Gans? — Die Gans ist dumm. — Caterina, translate „dumm.“ — „Dumb.“ — No. Der Fuchs ist schlau, die Gans ist dumm. The fōx is sly, the goose is — what do you suppose? — Stupid. — Yes. Die Gans ist dumm. Ist der Hund dumm? — Nein. — Ist das Pferd dumm? — Nein. — Ist das Schaf dumm? — Ja. — Was für ein Tier ist der Fuchs? — Mary! — Der Fuchs ist ein schlaues Tier. — Was für ein Tier ist die Gans? Patrick! — Die Gans ist ein dummes Tier. (Mehrere Schüler müssen sagen „Der Fuchs ist schlau, die Gans ist dumm.“ „Der Fuchs ist zu schlau für die dumme Gans.“)

Now we come to the story. „Die Nachbarin hat einen zahmen Zeisig.“ Who understands it? (Hände.) Ruth, translate. — „The neighbor has a tame gold-finch.“ — Not a gold-finch; a siskin. Der Zeisig ist ein hübscher kleiner

Vogel. Seine Federn sind grün. In Deutschland giebe es viele Zeisige. "The neighbor has a tame siskin." Ruth, was the neighbor's name Mr. Brown? — I don't know. — Anna! No, it was not. — How do you know? — It says „Nachbarin.“ = That's right. „Nachbarin“ means a woman, or a girl. If you mean a man, or a boy, what do you say? Fritz! — Nachbar. — Good. Herr Müller ist mein Nachbar, und Frau Müller ist meine Nachbarin. Paul ist Emmas Nachbar; Emma ist Pauls Nachbarin. Mary, ist Anna dein Freund? — Ja. — Nein! Anna, ist Mary dein Freund? — Nein, Mary ist nicht mein Freund. — (Mary ist sehr verdutzt.) — Ist Ruth dein Freund? — Nein. — Caterina? — Nein. — Fritz? — Ja, Fritz ist mein Freund. So? Fritz ist dein Freund, aber Mary nicht? Was ist Mary? — Mary ist meine Freundin. — (Mary geht ein Licht auf.) — Ist Ruth deine Freundin? — Ja. — John, ist Mary ein guter Schüler? — Ja. — Nein. Ist Mary ein Freund von Anna? — Nein. — Ist Mary ein Schüler? — Ja. — Nein. Mary ist eine Schülerin. Ist Wilhelm eine Schülerin? (Heiterkeit.) Ist Miss Smith ein Lehrer? — Nein. (Verschiedene Schüler müssen sagen, und einer an die Wandtafel schreiben: „Otto ist mein Freund und Agnes meine Freundin. Hans ist ein Schüler und Minna eine Schülerin. Herr Müller ist mein Lehrer und Fräulein Smith meine Lehrerin.“)

We will go on. „Die Nachbarin hat einen zahmen Zeisig.“ Wer von euch hat einen zahmen Vogel zu Hause? Du hast einen, Wilhelm? Was für einen? Ich habe einen zahmen Kanarienvogel zu Hause. — Ist er ganz zahm? — Ja, er ist ganz zahm. — Was ist das Gegenteil von zahm? — Das Gegenteil von zahm ist wild. — Ja. „Die Nachbarin hat einen zahmen Zeisig, den sie oft aus dem Käfig läßt.“ Translate „den,“ Mary, — „The.“ — No. — „Den“ very often means „the,“ but here it does not. „Den Mann,“ „the man,“ „den Vater,“ „the father,“ but here there is no noun after „den.“ Well, Wilhelm, what do you say? — It means „him.“ — No. Translate „Der Mann, der hier ist.“ — „The man, he is here.“ — No; that would be in German „Der Mann, der ist hier.“ Translate „Der Mann, der hier ist, ist mein Freund.“ — „The man, who is here, is my friend.“ — Now translate „einen Zeisig, den“ — „A siskin, which“ — Good. Mary, translate „den sie oft aus dem Käfig läßt.“ — I don't understand the last word. — No? Sieh: ich lasse meinen Bleistift fallen. Die Gans sagt zum Fuchs „Lass mich gehen!“ Do you understand that? — Yes. — Well, go on. — that she often lets out of the cage.“ — Good. „Die Nachbarin hat einen zahmen Zeisig, den sie oft aus dem Käfig läßt.“ Lies den Satz vor, Ruth. (Ruth liest.)

In the next clause I want you to change two words. Change „lieblich“ to „niedlich,“ and „umher“ to „herum.“ „Dann hüpf das niedliche Tierchen in der Stube herum.“ „Das Tierchen.“ Who does not understand that? (Niemand meldet sich.) „Das niedliche Tierchen.“ Ist der Elefant ein niedliches Tierchen? (Heiterkeit.) John! — (Nach längerem Besinnen:) Ja. (Groszer Jubel.) — Tell him what he said, Mary. — „The elephant is a cute little animal.“ — John, ist der Elefant ein Tierchen? — Nein. — Ist der Elefant niedlich? — Nein. — Sentence! — Nein, der Elefant ist nicht niedlich? — Who noticed a mistake in pronunciation? Anna! — He said „niedlich“ (mit weichem Laut des d). What do you say? — Niedlich. — Good. (Der Lehrer schreibt die folgenden Wörter an die Wandtafel und läßt sie wiederholt lesen, mit b, d, g = p, t, k: „niedlich, ländlich, freundlich, endlich, endlos, lieblich, Liebling, heiblos, gelblich, taglich, kläglich;“ dazu auch „Röslein Häuslein, Häselein“ mit s = ss.) Wer hat ein Kätzchen zu Hause? (Hände.) Ruth, ist dein Kätzchen niedlich? — Ja, mein Kätzchen ist niedlich. — Was ist nied-

licher, eine Katze oder ein Kätzchen? John! — Ein Kätzchen ist niedlicher als eine Katze. — Sind alle Hunde niedlich? Fritz! — Nein, alle Hunde sind nicht niedlich. — Nicht alle Hunde sind niedlich. Was für Hunde sind niedlich? — Kleine Hunde sind niedlich. — Ist Fritz niedlich? (Grosze Heiterkeit. Fritz ist ein groszer, vierschrötiger Junge.) Ist Anna niedlich? (Enthusiastisches „Ja, ja!“ von verschiedenen Seiten.)

„Das niedliche Tierchen.“ *“the pretty little animal, the dear little animal.”* „Das niedliche Tierchen hüpf.“ John, kannst du auch hüpfen? You don't understand? Kannst du springen? — Ja. — Kannst du hüpfen und springen? — Ja. — Kann der Elephant hüpfen? — Nein, der Elephant kann nicht hüpfen, Translate „hüpfen.“ — Hop. — Would you call „hüpfen“ and „hop“ similar words? — Yes. — Who can name any more similar words with p in English and with pf in German? Wilhelm! — Apfel. — Good. What is that, Patrick? — Apple. — Yes. (Schreibt „Apfel — apple“ an die Wandtafel; dann unter „Apfel“ „Kupfer.“) Was bedeutet das? Das Kupfer ist ein Metall. Ruth! — Copper. — Gut. (Schreibt „copper“ unter „apple;“ dann wieder links „Pfennig.“) Was ist das? Der Pfennig ist von Kupfer. John! Penny. — Die Pfanne ist auch manchmal von Kupfer. Was ist eine kupferne Pfanne? Mary! A copper pan. — Was ist eine Pfeife? — A pipe. — Pflaume? — Plum. — (Dergleichen sprachvergleichende Uebungen halte ich auch in der Volksschule für durchaus angebracht und sehr nützlich. Der Hauptzweck ist natürlich, dem Schüler das Erkennen verwandter Wörter in der fremden Sprache zu erleichtern; aber auch abgesehen von diesem speziellen und direkten Nutzen halte ich die durch solche Uebungen gewonnene Schärfung des Beobachtungssinnes für wertvoll, für ein wahres Bildungselement.)

„Dann hüpf das niedliche Tierchen in der Stube herum;“ *“then the dear little animal hops around in the room.”* Die Kinder springen im Garten herum; die Kinder laufen um das Haus herum. „.... und sucht Krumen am Boden.“ Translate, Wilhelm. — „.... and hunts for crumbs on the floor.“ — Yes. What is the similar word to „sucht?“ Anna! — Seeks. — Yes. In German, instead of saying „I look for the book,“ „I hunt for the book,“ we say „I seek the book.“ Translate „Look for the bird.“ John! — Suche für den Vogel. — No; you must say „Seek the bird.“ — Suche den Vogel. — That's it. Anna, tell Mary to look for your English book. — Mary, such mein englisches Buch. — (Mary tut als suchte sie etwas in Annas Pult.) — Ruth, was tut Mary? — Sie sucht Annas Buch. — Ruth, suche das Buch am Boden. (Ruth tut es.) — Caterina, do you understand „Boden?“ — Yes, Sir. — (Nach oben sehend:) Do you understand „Decke?“ — Yes. — Wo ist die Decke, und wo ist der Boden? — Die Decke ist oben, und der Boden ist unten. — Very good.

Hierauf wird das Gelesene von verschiedenen Schülern vorgelesen. Dann wird es noch einmal von Anfang an durchgenommen, indem die Schüler folgende Fragen beantworten müssen, und zwar immer in Form von vollständigen Sätzen: „Was hat die Nachbarin? — Die Nachbarin hat einen Zeisig. — Was für einen Zeisig hat die Nachbarin? — Die Nachbarin hat einen zahmen Zeisig. — Wer hat den Zeisig? Wer lässt den Zeisig aus dem Käfig? Was für ein Tierchen ist der Zeisig? Wo hüpf das niedliche Tierchen herum? Was sucht es? Wo sucht es die Krumen?“

Hierauf wird noch eine grammatische Uebung im Anschluss an das Gelesene vorgenommen, wie folgt: What is the plural of „die Nachbarin,“ of „das Tierchen,“ of „die Stube?“ Say in German „a tame bird, the tame bird, the tame birds.“ Give the three principal forms of „lässt,“ „hüpf,“ „sucht.“

Hiermit endet unsere Lesestunde.

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Baltimore.

Die große Feuersbrunst — In den sechsunddreißig Jahren seiner Lehrtätigkeit in der großen Stadt Baltimore hat der Schreiber keinen so bewegten Schulgang gemacht, als am Montag Morgen, dem achten Februar. Seit dem vorhergehenden Vormittag stand das Herz der Stadt in Flammen, und obgleich Löschmannschaften aus einem Umkreis von nahezu zweihundert Meilen zur Hilfe herbeigeeilt waren, raste der schreckliche Feuerdämon immer noch fessellos weiter. Die glühende Hitze liesz dieselben den Feuerherden gar nicht nahe kommen. Wie ungeheuer diese Hitze war, lässt sich daraus ersehen, dass eiserne Säulen angeschmolzen wurden; der Schmelzpunkt des Eisens ist bekanntlich ungefähr 3000 Grad F. Viele der ausgeworfenen mächtigen Wasserstrahlen verwandelten sich schnell in Dampf, und auch das Niederwerfen ganzer Häuserreihen durch Dynamit hatte sich immer noch vergebens erwiesen, der Feuerdämon raste verheerend weiter. Der einzige Trost war jetzt, dass sich der heftige Wind von den vielen bedrohten Wohnhäusern abgewendet hatte und die Millionen fliegender Feuerbrände und Funken der Hafengegend zuwirbelte, in deren reichgefüllten Lagerhäusern sich der Brand, durch das Bassin abgegrenzt, voraussichtlich austoben konnte. Freilich konnte ein Umschlagen des Windes sofort wieder neuen Schrecken bringen.

Die Nacht war für Viele eine Schreckensnacht gewesen. Die stolzesten Gebäude der Stadt, Hotels, Banken und Geschäftspaläste aus Marmor, Granit und Eisen, und stattliche Lagerhäuser brannten lichterloh, und die riesigen „feuerfesten“ Gebäudegruppen, unter ihnen das jüngst nach allerneuerster Konstruktion mit einem Kostenaufwand von drei Millionen Dollars errichtete sechzehnstöckige „Continental“ machten dabei keine Ausnahme. Sie zeigten sich feuerfest in dem Sinne, als sie Hochöfen waren. Und hochofenartig war die helle Glut, die über dem eine halbe Quadratmeile umfassenden Feuermeere brütete. In Washington und

weiterhin war sie zu sehen — ein schauerlich schöner Anblick!

Unter diesen Eindrücken machte Schreiber den weiten Schulweg, vorbei an Rettenden und Helfenden. Unterwegs war ihm gesagt worden, die drei Gebäude seiner Schule seien zerstört, er fand sie aber unversehrt, und bei der nun herrschenden Windrichtung ausser Gefahr. Von den 1600 Zöglingen fanden sich nur 40 zusammen, diese wurden natürlich für den Tag entlassen. Als sich der Schreiber gegen Abend auf den noch weiteren Weg zu seiner ebenfalls fast schülerleeren Abendschule machte — er hatte auf beiden Schulwegen fünfzehn Meilen zu gehen; der Bahndienst war durch Zerstörung der elektrischen Kraftstelle unmöglich geworden — war das Feuer endlich unter Kontrolle, aber gar unheimlich drohend brütete am Nachthimmel die Feuersglut über achtzig zerstörten Häusergevierten. Auf 150 Millionen Dollars wird der direkte Verlust geschätzt, der indirekte lässt sich noch gar nicht absehen.

Bei alledem wurde keine der städtischen Schulen geschädigt, wohl aber ist das stattliche turmgekrönte Gebäude des Maryland Institutes, dessen Kunstschule unter der Leitung unseres genialen Landsmannes, Prof. Otto Fuchs, zu einer der ersten des Landes, wenn nicht zur ersten, geworden ist, mit all seinen Sammlungen und Kunstschatzen in einen unförmlichen Haufen rauchender Trümmer verwandelt worden. Sie zählt zur Zeit 1300 Zöglinge in den Tag- und Abendklassen. Die Johns Hopkins Universität erlitt auch empfindliche Verluste, indem achtzig zu ihrem Grundvermögen gehörige Lagerhäuser, im Wert von etwa zwei Millionen Dollars, gänzlich zerstört wurden. In ähnlicher Weise ist auch das so herrlich blühende Woman's College geschädigt worden. Dem Leser sind gewiss durch die illustrierten Zeitungen Bilder von der Zerstörung vor Augen gebracht worden. Diese vermögen aber kaum ein Bild von der Trostlosigkeit und dem Umfang des weiten Trümmerfeldes zu geben. Ein Fachmann der Regierung hat berechnet, dass das Wegräumen der Trümmer, um Umbauten zu ermög-

chen, über zwanzig Millionen Dollars kosten werde. Dieses alles hat hier aber keineswegs entmutigt, es sind schon Vorkehrungen im Gange, um aus der Asche des alten ein neues, schöneres Baltimore hervorzurufen.

Die Blumenspiele werden, wie geplant, um die Mitte des Monats April hier stattfinden. Zu dem Dichter-Wettkampfe sind bis zum 16. Februar, dem letzten Termin für die Einreichung, 305 Gedichte eingelaufen, und zwar Liebesgedichte 78, humoristische 50, Novellen und Balladen 42, Gedichte zum Preise des Deutschturns 42, sangbare Lieder 41, darunter 19 mit Komposition, religiöse Gedichte 26, Dichtungen, welche sich auf die Geschichte der Deutschen in Amerika beziehen, 17. Als keiner gestellten Aufgabe entsprechend wurden 9 ausgeschlossen. Die sieben Preisrichter haben ihre Arbeit begonnen und werden gegen Ende März das Urteil fällen.

Emil Dapprich.—Im Februar war es ein Jahr, dasz Freund Dapprich auf seiner Durchreise nach der alten Heimat den Schreiber in der Schule besuchte. Eine kleine Abschiedsfeier zu Ehren des lieben Gastes wurde damals von den Zöglingen der Oberklassen improvisiert, wie sich die Leser dieser Spalten vielleicht noch erinnern werden. Es war ein Abschied fürs Leben, denn als der liebe Freund bei seiner Rückreise an unserem Hause anklopfte, waren wir noch am Meeresstrande. Am Jahrestage jener Abschiedsfeier wurde dem Heimgegangenen in demselben Schulraum ein besonderes Gedenken gewidmet, die beiden dafür zusammengeworfenen Oberklassen sangen dabei wieder „Es ist bestimmt in Gottes Rat,“ das ihm und mich damals so tief ergriffen hatte. Wie herzlich und anhaltend er mir dann, zum letzten Mal, die Hand drückte. — „Er war mein Freund, mir immer echt und treu.“

S.

Californien.

Der Verein von Lehrern des Deutschen hielt am Samstag den 16. Januar, eine Versammlung in San Francisco ab. Für das kommende Jahr wurden folgende Beamten gewählt: Dr. H. K. Schilling, Präsident; Dr. Julius Goebel, Vize-Präsident; Herr Martin Centner, Schriftführer; Fräulein Emma Garretson, Schatzmeisterin

Dr. Julius Goebel hielt eine Ansprache über „Prose Composition“ im

deutschen Unterricht. Als Vorsteher des deutschen Departments an der Stanford Universität hat er Gelegenheit, die Arbeiten der eintretenden Studenten und deren Korrektur durch die Lehrer durchzusehen. Da zeigt es sich denn, dasz der Unterricht im deutschen Aufsatz sehr im argen liegt. Dies liegt teils an der Inkompetenz mancher Lehrer und teils an den mangelhaften Lehrbüchern. Im Berichte des Zwölfer-Komitees über moderne Sprachen heiszt es, dasz ein Lehrer für den deutschen Unterricht befähigt sei, wenn er einen Brief oder Aufsatz schreiben könne, „without making gross mistakes in grammar or idiom.“ Dies ist ein gefährlicher Anspruch; wir sollten besser vorgebildete Lehrer für den deutschen Unterricht verlangen.—In den Lehrbüchern fehlt es vor allem an pädagogischem Aufbau der Übungsstücke, vom Leichteren zum Schwereren fortschreitend. Die Syntax sollte dabei systematisch eingeübt werden. Der Redner verwies auf die ausgezeichneten Lehrbücher für den Sprachunterricht in den Schulen Deutschlands, die von berufenen Pädagogen geschrieben sind, und in welchen der Lehrstoff auf das genaueste und gründlichste ausgearbeitet ist. Solche Bücher fehlen für den deutschen Unterricht in diesem Lande noch gänzlich, und es steht zu wünschen, dasz diesem Mangel bald abgeholfen werde. Auch die deutschen Lesebücher sind noch lange nicht, was sie sein sollten. Die Schuld liegt zum grossen Teil an den Verlagsfirmen, die wenig Sinn für die wirklichen Bedürfnisse der Schulen haben und, von Geldmacherwut geleitet, den Autoren nur eine winzige Vergütung bieten.

V. B.

Chicago.

Die Brandkatastrophe vom 30. Dez. lag uns Allen so schwer auf den Gemütern, dasz ich es bisher versäumt habe, meinen regelmässigen Bericht an die P. M. zu senden. Haben wir doch unter den 590 Toten 103 Schulkinder und 38 Lehrer gehabt! Unter letzteren zwei unserer bekanntesten Turnlehrer, James Schneider, vom Aurora Turn-Verein, und Hermann O. Dreisel, von der Crane Hochschule. Beide waren Abiturienten des Turnlehrerseminars in Milwaukee, Dreisel hat auch das Lehrerseminar dort absolviert. Während die anderen städtischen Turnlehrer die Ferienwoche benützten, um sich auf das auf

den 2. Januar anberaumt gewesene Promotions-Examen vorzubereiten, wurde dem Dreisel, der seine Prüfung schon im Juni vorher mit Auszeichnung bestanden hatte, die freie Zeit verhängnisvoll. Mit ihm und Schneider verbrannten seine und des letzteren Frau, deren Schwester mit ihrem Bräutigam und deren Mutter — alle sieben!

Unsere öffentlichen Schulen glichen nach dem Unglück einem Trauerhaus. Beinahe in jeder derselben fand man leere Sitze, die von den Mitschülern in liebevoller Weise schwarz verhängt wurden. Ohne eine Frage zu stellen, wusste man, was das zu bedeuten hatte, und es lag lange Zeit wie ein Alp auf Lehrern und Schülern.

Die Coroners-Geschworenen haben den Fall drei Wochen lang untersucht und gefunden, dass der Mayor Harrison mit seinem Feuerwehr-Chef und mit seinem Oberbauinspektor, die beiden Eigentümer der Menschenfalle und der Bühnenmeister für das Entsetzliche verantwortlich seien. Der Bürgermeister wurde gleich am nächsten Tage von seinem Freund und Parteigenossen, dem Richter Tuthill, entlastet. Jetzt hat nun auch die Grand Jury, die den Fall untersucht hat, ihren Spruch abgegeben, nach welchem einer der Eigentümer des Theaters, W. H. Davis, ferner der Geschäftsleiter desselben, Th. Noonan, sowie der Bühnenzimmermann, J. E. Cummings wegen fahrlässiger Tötung, und der Oberbaukommissär, G. Williams, und der Bauinspektor, E. Laughlin, wegen strafbarer Pflichtvernachlässigung zum Prozesse festgehalten werden. Und wenn dann der dritte Akt des Gerichtsschauspiels vorbei sein wird, werden wir finden, dass noch weniger Personen oder eigentlich gar niemand für das Entsetzliche verantwortlich ist — höchstens vielleicht der Bühnenzimmermann, denn bei dem hört vielleicht der „Einfluss“ wie man das so schön nennt, auf. Und das furchtbare Verbrechen an beinahe 600 Menschenleben — von den vielen für Lebenszeit verstümmelten gar nicht zu reden — bleibt ungesühnt!

Emes.

Milwaukee.

Schule für verwahrloste Kinder (Parental School). Für die Anlage einer solchen Schule wird bei uns jetzt fleissig gearbeitet. Dass dieselbe dringend notwendig ist, wird wohl jeder zugeben, der

das Leben einer Grossstadt kennt, und somit die Gefahren, denen die Jugend, und besonders die Knaben, durch Verführung und böses Beispiel in schlechter Gesellschaft ausgesetzt sind. Besonders sind dies solche Kinder, denen ein Teil Leichtsinns, Eigenwille, Unlenksamkeit, Trotz und Trägheit angeboren ist, und die dann noch oft das Unglück haben, dass ihnen eines der Eltern oder gar beide starben. Kommen solche Kinder dann in schlechte Umgebung und schlechte Hände — und wie viel Gelegenheit ist dazu! — so geht es mit ihnen schnell bergab, und schliesslich winkt das Arbeits- und Zuchthaus. Da ist es doch wohl die gebieterische Pflicht der Gemeinde, diese Kinder zu retten, so lange es noch Zeit ist.

In einer Versammlung, die kürzlich von den Schulprinzipalen und der „Children's Betterment League“ gemeinschaftlich abgehalten wurde, besprach man sich über Mittel und Wege zur Errichtung einer solchen Schule. Auf die Notwendigkeit dieser Anstalt wurde zuerst von einigen Rednern hingewiesen. Aus einem Bericht des Jugendgerichtes, Juvenile Court, ging hervor, dass im letzten Jahre 561 Knaben und Mädchen verhaftet und als anscheinend unverbesserlich vor das Gericht gebracht wurden, weil sie sich gegen Gesetz, Ordnung und gute Sitte vergangen hatten. Von diesen waren 15 Prozent schon im vorigen Jahre dem Gericht vorgeführt worden, und es hat sich gezeigt, dass von ihnen nur Besserung zu erhoffen ist, wenn sie in eine bessere Umgebung gebracht werden. Dagegen waren 67 Prozent der Fälle derart, dass die Kinder nach einer Parental School hätten geschickt werden sollen, da aber in Milwaukee keine solche Schule vorhanden ist, so wurde ein Teil mit einer Warnung entlassen, und die andern unter die Aufsicht der Probations-Beamten gestellt. In den Jahren 1902 und 1903 hat die Zahl der Schulschwänzer um 16 bis 20 Prozent zugenommen. Die Prinzipale aber erklären, dass im ganzen etwa 240 Kinder in den Schulen sind, die in einer gesonderten Schule untergebracht werden sollten, und zwar zu ihrem eignen und dem Besten der andern Kinder. Die meisten der vor Gericht gebrachten Kinder werden schon in früher Jugend durch andere an Leib und Seele verdorben, und zu Diebstahl und andere Schlechtigkeiten verleitet. In allen grösseren Städten, wo solche Schulen für verwahrloste

Kinder errichtet sind, bewähren sie sich ausgezeichnet, und es hat sich herangestellt, dass selbst Kinder der allerschlimmsten Umgebung, die allen Lasten fröhnten, gebessert und zu ehr- und brauchbaren Menschen erzogen werden konnten. Die richtige Lage für solche Schulen ist das platte Land, fern vom Getriebe der Grossstadt mit ihren Versuchungen und Lockungen, in der frischen freien Gottesnatur, wo sich das Gemüt des Kindes an den Bächen, Wiesen, Wäldern und Feldern erfreuen und wieder gesunden kann. Körperliche Uebungen und Arbeiten im Freien müssen mit dem Unterrichte Hand in Hand gehen. Für diese Schulen ist das sogenannte Cottage-System das beste, wo eine Anzahl Knaben oder Mädchen untergebracht und unter die Aufsicht eines Mannes und einer Frau gestellt werden. Liebe, Freundlichkeit und Vertrauen seitens der Leiter und väterliche und mütterliche Ermahnung, gepaart mit Milde und Ernst, sind die einzigen Mittel, welche auf Irr- und Abwege geratene Kinder wieder auf den rechten Weg zu führen und sie zu nützlichen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft zu machen. Man rühmt sich in der jetzigen Zeit so sehr der geübten Mildtätigkeit in Erbauung von Hospitälern, Altenheimen, Kinderheimen, etc.; da sollte man vor allen Dingen auch die vorerwähnten Anstalten nicht vergessen, dann hätte man weniger Zucht- und Arbeitshäuser zu errichten, und, was die Hauptsache ist, könnte so manche junge Menschenseele retten, so lange es noch Zeit ist.

Ob freilich die Agitation in unserer Stadt etwas nutzen wird, ist noch sehr fraglich. Der Stadtrat wird sich wohl wieder mit dem Geldmangel entschuldigen und sich um die Sache herumzudrücken suchen. Doch wir wollen das beste hoffen.

Englisches Urteil über Amerikanische Schulen. Letztes Jahr sandte ein reicher englischer Philanthrop, namens Alfred Mosely in London, eine Anzahl Mitglieder der Trades Unionists nach Amerika, um die Ursachen unseres rapiden Fortschrittes auf kommerziellem und gewerblichem Gebiete zu studieren. Diese Männer schrieben dann die Ursachen des Fortschritts der grossen Bildung und Intelligenz der hiesigen Arbeiter zu, und gaben als den Grund hiervon wieder die guten Schu-

len in Amerika an. Darauf sandte dann Mosely einige Schulmänner herüber, um auch auf pädagogischem Gebiet dem guten Onkel Sam einmal in die Karten zu gucken. Die Männer kamen, wurden sehr freundlich empfangen, gefeiert mit Festen und Reden, wie es denn so üblich ist. Darauf nahmen einige Männer sie ins Schlepptau, um sie zu führen und ihnen die Schulen und die Klassen zu zeigen, die sie sehen sollten, und — es klappte alles wie am Schnürchen. Doch nach und nach emanzipierten sich die Herren Engländer von ihren Führern und versuchten auf eigene Hand einen "research" vorzunehmen, um womöglich mehr und schärfer zu sehen. Natürlich fanden sie jetzt auch einige Schattenseiten in unserm Schulwesen, und freimüthig sprachen sie sich über die Mängel und Fehler aus. Zwei der Besucher, namens Coward und Cockburn, nehmen hohe Stellungen im englischen Schulwesen ein und scheinen tüchtige Schulmänner zu sein, und das macht ihre Ausstellungen an unserm Schulwesen um so wertvoller. Sie finden, z. B., dass wir ganz ausgezeichnete Schulhäuser haben, wahre Paläste; aber, meinen sie ganz naiv, es wäre vielleicht gut, wenn ein Teil des vielen Geldes, welches die Gebäude kosten, den Lehrern an Gehalt zugelegt würde, denn dieses sei durchweg zu gering und kaum so hoch wie bei ihnen in England; dagegen seien die Kosten des Lebensunterhalts hier bedeutend höher als bei ihnen. „Das stimmt auffallend,“ pflegt ein Freund und Kollege von mir immer zu sagen, und jeder von uns Lehrern wird den Herren wohl in dem Punkte beistimmen. Sodann behaupten sie, es würde von grossem Vortell für unsere Schulen sein, wenn wir mehr männliche Lehrkräfte hätten, die Frauen seien in zu grosser und unverhältnismässiger Uebersahl. Vom 13. oder 14. Jahre an sollten die Knaben, wenn möglich, nur von Männern unterrichtet werden, und zwar besonders wegen der nötigen Charakterbildung. In diesem Punkte werden von uns wohl nur die männlichen Kollegen beistimmen. Doch, „es ist nun einmal so,“ bleibt auch so, ja — es wird noch schlimmer; ich glaube, dass wir nach 10 oder 20 Jahren gar keine Männer mehr im Schulfach haben, und consequent würde es dann sein, auch Frauen zu Superintendenten und Schulräten zu ernennen. Amerika ist das Land der Extreme; vielleicht würde

dadurch um so eher die nötige Reaktion eintreten und Besserung kommen.

Interessant ist auch, was Mr. Coward über körperliche Züchtigung sagt. Bekanntlich ist ja in der Groszstadt New York schon seit Jahren die Prügelstrafe abgeschafft. Nun haben aber an 5000 Lehrer in New York eine Massen-Petition an den dortigen Schulrat gerichtet, in welcher in dringender Weise um Wiedereinführung der Körperstrafe nachgesucht wird. Bei einem Bankett nun, welches die dortigen Lehrer Herrn Coward gaben, ersuchten sie ihn, sich über körperliche Züchtigung in den Schulen zu äussern. Er sagte dann (im Auszug) folgendes: „Diese Frage spielt bei uns gar keine Rolle, da man es in England als selbstverständlich ansieht, oder besser, als notwendig, dem Lehrer in der Schule auch das Züchtigungsrecht zu erteilen. Doch musz ich bekennen, dasz diese Frage eine sehr wichtige ist. Es wäre wirklich gut, wenn man in der Schule ganz ohne Züchtigung fertig werden könnte; jedoch es gibt Schüler, die das nicht zulassen. Von hundert Kindern kann man bei 99 ohne Züchtigung fertig werden, aber vielleicht nicht bei dem hundertsten, „and then the teacher will find himself sometimes between the ‘devil and the deep sea’ in managing such a boy, and — he will break the rule not to punish.“ Sind das nicht treffliche und wahre Worte? Das ist ein Schulmann, und er kennt die Schule und die Schüler. Dann musz ich noch ein kleines Erlebnis erwähnen, dasz die Männer in Washington hatten, und das für sie sehr merkwürdig war, jedoch für uns von keinerlei Bedeutung ist. Wie die Herren dort eine Volksschule besuchten, flüsterte einer der Lehrer, oder wohl der Prinzipal, Herrn Coward ins Ohr: Der Schüler dort heiszt Quentin Roosevelt. Was! ist das ein Sohn des Präsidenten? Ja, und ich kann Ihnen noch mehrere Söhne von Sekretären im Kabinet des Präsidenten, oder Kinder von Senatoren zeigen. Merkwür-

dig! und die besuchen eine gewöhnliche Volksschule und sitzen neben dem Sohne eines gewöhnlichen Arbeiters! Und die Engländer staunten und verwunderten sich sehr. Ja, das ist echt amerikanisch und demokratisch, und das ist ein groszer Vorzug bei unsern Schulen, und zugleich ein Segen für unser Land. Wird's immer so bleiben? Wer weisz? Zu wünschen wäre es wohl.

Die Engländer werden hier manches gelernt haben. Vielleicht auch dieses, dasz man die höheren Schulen, als Hochschulen, Colleges, Seminarien und Universitäten sehr reichhaltig ausstattet. Die „donations“ regnen nur so auf sie herab, sogar in Millionen. Darum schwimmen sie nur so „im Fett“. Dagegen sind die gewöhnlichen Volksschulen das Aschenbrödel, Die Kommunen haben immer viel Geld für irgendwelche Zwecke, nur nicht für die Schulen. Sie sind und bleiben das Schmerzenskind, und an und bei ihnen musz man sparen, so viel man kann.

A. W.

New York.

In der letzten Versammlung des Vereins Deutscher Lehrer von New York und Umgebung, die am 5ten dieses Monats stattfand, hielt Herr Dr. Völkel vom City College in freier, gefälliger und anregender Weise einen Vortrag über „Die Bedeutung der Etymologie im deutschen Unterricht,“ einen Vortrag, den er krankheitshalber vor 4 Wochen zu halten verhindert war. Der Redner betonte vor allem die Bedeutung der Etymologie für den Schüler. Als ein Seitenstück zu diesem Vortrage wird Herr Doktor Remy von der Columbia University am 2ten April das Thema behandeln: „Die Bedeutung der germanischen Philologie für den Lehrer.“ Seit der Verein gastliche Aufnahme im Heim des Deutschen Presz-Klubs gefunden hat, entwickelt sich auch die gesellige Seite des Vereines, was wesentlich der guten Küche, die echt deutsch ist, zuzuschreiben ist. H. Z.

II. Umschau.

Auf der Weltausstellung zu St. Louis werden die Ausstellungsgegenstände der Schulen zum ersten Male in einem besonderen Gebäude untergebracht. Dieses Gebäude steht im Mittelpunkt aller andern Bauten; es bedeckt 210,000 Quadratfuß Grundfläche, ist in modern klassischem Stil gehalten und kostet \$350,000. Der zu Ausstellungszwecken verfügbare Raum beläuft sich auf 156,670 Quadratfuß, wovon 43 Prozent auf die Schulen fremder Staaten kommt. Deutschland, England, Frankreich, Schweden, Belgien, Österreich, Italien, Japan, China, Ceylon, Mexico, Cuba, Brasilien, Argentinien und Chile werden vertreten sein.

Fünf Städte des Landes, nämlich New York, Chicago, St. Louis, Cleveland und Indianapolis, werden ihre Ausstellungen gesondert von den andern vorführen, um den Grad der Vollkommenheit zu zeigen, bis zu welchem sich die Volksschulen jener Städte entwickelt haben. Prof. C. M. Woodward von St. Louis wird eine Muster-Handfertigkeitsschule während der Dauer der Ausstellung in der Arbeit zeigen, und Schulsuperintendent Louis Soldan von St. Louis stellt einen Muster-Kindergarten aus. Der Staat Missouri hat Photographien eines jeden Schulhauses im Staate, mit den Kindern und Lehrern vor dem Gebäude aufgestellt, für die Weltausstellung anfertigen lassen.

Ein trübes Bild unseres Südens entwirft Professor F. P. Claxton von der Tennessee Universität. In einer neulich in New York gehaltenen Ansprache sagte er: „In einzelnen Teilen der Südstaaten können sogar bis zu 33 Prozent der weißen Bewohner weder lesen noch schreiben und sind deshalb nicht im Stande, ihre Stimmzettel zu lesen. Unter 660,000 Bewohnern sind 100,000 des Lesens und Schreibens unkundig. In einem Teile des Südens gibt es 30,000 Wähler, die nicht lesen können, und in einem andern Teile 33,000 des Lesens unkundige Mütter, die Kinder erziehen sollen.“

Auf eine alberne Bemerkung des Major Vardaman, des Gouverneurs von Mississippi, dasz Erziehung die Neger zu Verbrechern mache und dasz kein Unterschied

besteshe zwischen Booker Washington —dem bekannten schwarzen Lehrer der Schwarzen— und dem Negerburschen, der des Majors Stiefeln putzt, antwortete Washington in einer Rede zu New York am 12 Februar: „Kein einziger Abiturient der Erziehungsanstalten zu Hampton oder Tuskegee befindet sich heute im Gefängnis oder im Zuchthaus.“ „Könnte man ebenso viel für Harvard oder Yale sagen?“ fragt die „Nation.“ Herr W. fügte noch hinzu, dasz 90 Prozent der Farbigen, die im Gefängnis sitzen, ohne Kenntniss eines Handwerks, und dasz 61 Prozent Illiteraten seien. (Herr W. betätigt in den Negerschulen zu Hampton und Tuskegee den Grundsatz, dasz der Schwarze im spätern Leben leicht sein Fortkommen findet, wenn er in der Schule ein nützliches Handwerk gelernt hat; er erzieht den Neger zur Arbeit.)

Die Januarnummer der „German-American Annals“ ist von bleibendem geschichtlichem Werte. Sie enthält den amtlichen Bericht von der Einweihung des germanischen Museums der Harvard-Universität, einschließlich der gehaltenen Reden; ferner die Mitteilung vom Ableben Emil Dapprichs; und endlich den offenen Brief des Deutsch-amerikanischen Nationalbundes an den Generalmajor McArthur wegen dessen abfälliger Äußerung über die Beteiligung resp. Nichtbeteiligung der Bürger deutscher Abkunft am spanisch-amerikanischen Kriege; dazu den Brief, den der Deutschamerikanische Zentralbund von Minnesota in derselben Angelegenheit McArthur an den Herrn Präsidenten Roosevelt gerichtet hat. Die beiden Briefe treten den Beweis an, dasz der Herr General entweder aus Dummheit oder Bosheit die fragliche Äußerung getan hat; sie sind nicht weniger ein nationales Ereignis als die Einweihung des germanischen Museums. Der Nationalbund und sein Minnesotaer Zweig haben sich durch ihr mannhaftes Vorgehen den aufrichtigen Dank aller derjenigen Deutschen erworben, die treue Bürger dieses Landes sind und sich durch keinen Bramarbas die Errungenschaften deutschen Geistes dadurch rauben lassen wollen, dasz man die Vereinigten Staaten in einen Krieg mit Deutschland hineinhetzt.

Das Unterhaus der Staatsgesetzgebung von Kentucky hat mit 75 gegen 5 Stimmen einen Gesetzesvorschlag angenommen, der die gemeinsame Erziehung von Weißen und Schwarzen verbietet. Dasselbe Gesetz gestattet einer Behörde die Leitung einer Erziehungsanstalt, in der Schwarze und Weiße unterrichtet werden, nur dann, wenn die „schwarze“ Schule fünf und zwanzig Meilen von der „weißen“ Schule entfernt ist!

Die Jahresversammlung der N. E. A. wird vom 23. Juni bis zum 1. Juli in St. Louis abgehalten.

Zur Frage der Lehrergehälter sei hier mitgeteilt, was Schulsuperintendent E. S. Dreher in Columbia, S. C., in seinem letzten Jahresbericht sagt: „Nach jahrelangem geduldigem Warten auf eine Zulage ist die Ankündigung des Schulrats, dass das Höchstgehalt eines Klassenlehrers künftig \$405 statt \$360 jährlich betragen wird, unsern Lehrern eine sehr willkommene Nachricht. Obgleich diese Zulage dankbar anzuerkennen ist, so zeigt doch ein einfaches Divisionsexempel, dass ein Lehrer, der ein Gehalt von \$405 im Jahre erhält, ein tägliches Einkommen von nur \$1.11 hat. So viel zahlen wir unsern Lehrern dafür, dass sie aus dem Menschen einen Charakter machen! Die unwissenden Arbeiter, die den Schmutz der Strassen schaufeln, erhalten fast ebenso viel, während Klempner, Maurer und Tischler wenigstens zweimal so viel verdienen. Unser Volk scheint noch nicht ganz im Stande zu sein, die Tatsache zu erfassen, dass das Schulzimmer über das Schicksal unseres Landes gebietet; wenn es das einst tut, dann werden unsern Lehrern Gehälter gezahlt werden, die der Wichtigkeit der Arbeit einigermaßen angemessen sind.“

Der Schulrat von Chicago, Ill., hat den 3000 Lehrern und Lehrerinnen eine Erhöhung ihres Jahresgehaltes von \$50 bewilligt. Auch hat sie den Schuletat für 1904 angenommen, worin \$9,831,324 bewilligt werden; \$7,405,619 für Lehrergehälter und Reparaturen an Schulhäusern, der Rest für neue Schulgebäude und Bauplätze.

Ebenso ist in Pittsburg, Pa., das Gehalt der städtischen Lehrer durchschnittlich zehn Prozent erhöht worden, in dem Falle der Lehrer des achten Grades sogar um 28 Prozent.

Die Lehrer des ersten Grades erhalten nunmehr \$70, die des achten Grades \$90 monatlich; die Gehälter der Prinzipale schwanken jetzt zwischen \$1400 und \$2500. Die Vereinigung der Prinzipale hatte eine etwas höhere Gehaltszulage für die Lehrer verlangt, aber der Schulrat glaubte dem Verlangen nicht nachkommen zu können, weil eine neue Hochschule mit einem Kostenaufwand von einer Million Dollars gebaut werden müsse.

Nach einem Vortrage von Supt. John W. Carr, vor dem Staatsverband der Lehrer von Indiana beträgt das Durchschnittsgehalt der 16,304 Lehrer jenes Staates \$308.55 jährlich, oder weniger als einen Dollar den Tag. Der Verband traf geeignete Massregeln, eine Aufbesserung der Gehälter zu erstreben.

Auch in den Kreisen der Professoren der Colleges und Universitäten der Vereinigten Staaten tritt man jetzt der Gehaltsfrage näher. Die Dezembernummer von „Harvard Graduates' Magazine“ teilt mit, dass das Gehalt des Präsidenten von Harvard 1856-57 \$2500, das einiger Professoren \$2200, und das von James Russell Lowell, Smith Professor des Französischen und Spanischen, \$1200 betragen habe. Der Verfasser des Artikels behauptet dann, dass die Gehälter von heute verhältnismässig niedriger seien, denn die „bestbezahlten Professoren erhalten nur \$5000 jährlich am Ende ihrer Laufbahn, während einige \$3500 haben, und die Mehrzahl zwischen \$4000 und \$4500. Das Höchstgehalt von \$5000 ist aber an Kaufkraft mit den \$2200 der besten Professoren von 1856 nicht gleichwertig.“ Er fragt, ob es nicht paradox sei, dass die College Professoren, welche Meister ihres Faches sind, und welche die Advokaten, Aerzte, Ingenieure, Elektriker, u. s. w., heranbilden, dem Volke heute verhältnismässig von geringerem Werte sind als vor fünfzig Jahren, und ob die aufgedrängten einfache Lehrweise nicht schliesslich eine Rasse von Professoren erzeugen müsse, die grosse Gedanken nicht mehr zu fassen vermag.

An den Artikel des „H. G. M.“ anknüpfend, führt „The Nation“ aus, dass unsere Professoren zu schlecht bezahlt werden. In manchen Hochschulen des Südens und Westens sei das Höchstgehalt von \$1200 bis \$1500 so lächerlich gering, dass Kräfte zweiter und dritter Güte es nicht anneh-

men wollten. Die einzige Rettung jener Colleges sei dann, sich fähiger junger Leute zu verschern und auf deren lokale Anhänglichkeit und Beharrungsvermögen zu bauen. Wenn es nun aber auch wahr sei, dasz Aerzte, etc., mehr als zweimal so viel wie Professoren verdienten, so folge daraus nicht, dasz die Professorengelälter nach der Meinung einiger gleich verdoppelt werden müßten. Ein Draufschlag von \$1000 bis \$1500 gewährte ein anständiges Auskommen und ziehe die besten Männer an. Der beste College Professor sei derjenige, der den Geldgewinn den edleren Einkünften des Berufes zu opfern wilens sei, vorausgesetzt, dasz er bequem und anständig leben könne.

Darauf antwortet ein Einsender, „Veritas,“ dasz „The Nation“ eine schreiende Schande viel tiefer an der Wurzel getroffen haben würde, wenn sie mit dem glänzenden Elend des Durchschnitts-Professors vollständig bekannt gewesen wäre. Dasz viele, vielleicht die Mehrzahl, nicht genug haben, um bequem und anständig leben zu können, könne man am leichtesten dadurch beweisen, dasz man ein Rundschreiben an ihre Frauen richte. Von diesen Märtyrinnen der Selbstverläugnung und Sparsamkeit könne man lernen, was es bedeute, zur Jetztzeit standesgemäsz zu leben, die Kinder, selbst in einem kleinen Collegestädtchen, anständig zu kleiden und zu erziehen, und sich gegen die vielen Krämer zu wehren, die den „unpraktischen“ Professor als leichte Beute betrachteten. Noch könne die Frau des College-Professors einsehen, warum der College-Präsident von der Bereitwilligkeit ihres Gatten, Geldeslohn den edleren Gewinnen des Berufes zu opfern, befreit sein solle. „Ist der Präsident ein grösserer Gelehrter?“ fragt Veritas. „Kauft er mehr Bücher? Hält er grössere oder bessere Gesellschaftsabende ab?“ In einem westlichen College ist es vorgekommen, dasz der Präsident, der \$12000 jährlich erhält, von seinen ungenügend besoldeten Professoren verlangte, sie sollten für den Tee und die „Crackers“ zahlen, womit sie später an seinem Empfangsabende „erfrischt“ wurden.“

Und endlich stimmt in einem weiteren Artikel ein Einsender „X“ aus Ithaka mit weithin hörbaren Tönen die Jeremiade des College-„Instructors“ an. „Hat ein ‘In-

structor‘ nicht auch Frau und Kinder? Musz er nicht auch für Miete, Nahrung und Kleidung zahlen? Braucht er nicht auch Bücher, wie der Professor, und soll er nicht auch zum Studium oder zur Erholung im In- und Auslande auf Reisen gehen? Zahlt er den Händlern nicht dieselben Preise wie der Viertausenddollar-Professor, oder der Millionärssohn, sein Schüler? Wird von ihm nicht erwartet, dasz er Eintrittskarten zu allen Wohltätigkeitsvorstellungen kauft, die Studentenzeitungen hält, die atletischen, christlichen und Debattier-Vereine unterstützt, und einen Tuxedo trägt? Soll ein ‘Instructor‘ einer grossen Universität ein Gehalt von \$700 bis \$1000 bekommen, wie ein Clerk eines Grocery Store?“

So zieht die Bewegung unter den Lehrern der Volksschulen und der Hochschulen zur Verbesserung ihrer finanziellen Lage immer weitere Kreise!

Die Internationale Kindergarten-Union hält ihre elfte jährliche Tagung vom 27. bis 29. April 1904 in ROCHESTER, N. Y., ab. Das vorläufige Programm enthält die Ankündigung einer stattlichen Anzahl von Reden, von geplanten Unterhaltungen und anderem Wissenswerten. Wer die Tagung besuchen will und nähere Auskunft braucht, möge sich an Fr. Martha E. Brown, 56 Rowley St., Rochester, N. Y., wenden.

Deutsches Reich. Preussen. In Preussen bestehen sehr viele Privatschulen. Die Lehrer und Lehrerinnen an denselben besitzen noch keine gesetzlich geregelte Altersversorgung. Sie haben sich nun an den Landtag gewandt und baten um Einführung einer solchen. Es soll eine Pensionsanstalt ins Leben gerufen werden, welche die Selbsthilfe in den Vordergrund stellt, aber staatlich unterstützt wird.

Eine Fortbildungsschule für geistig zurückgebliebene Jünglinge und Mädchen will die Stadt Berlin einrichten. In derselben sollen ehemalige Schüler von Nebenklassen und solche junge Leute, die sich infolge einer eigentümlichen Veranlagung oder schwerer Erkrankung nur geringe Fertigkeiten und ein ganz bescheidenes Wissen aneignen konnten, und denen daher der Besuch einer bestehenden Fortbildungsschule versagt werden musz, so weit ausgebildet werden, dasz sie doch noch möglichst nützliche Glieder der menschlichen

Gesellschaft werden können. Die Methode soll ganz besonders Rücksicht auf die Schüler nehmen. Der Unterricht soll abends stattfinden und unentgeltlich sein. (Allg. D. Lehrertztg.)

Der Streik der Akademiker an den Berliner Fortbildungsschulen, die den fremdsprachlichen Unterricht niedergelegt, weil sie nicht von seminarisch gebildeten Fortbildungsschulleitern beaufsichtigt sein wollen (s. P. M., V, p. 91), hat einen unerwarteten Ausgang gehabt. Das Zentralbureau der Ältesten der Kaufmannschaft veröffentlichte nämlich eine Erklärung, aus welcher hervorgeht, dass die vakanten Stunden sofort wieder von anderen Lehrkräften übernommen wurden. Eine bittere Pille aber für die Streikenden mag folgende Stelle der betr. Erklärung sein: „Der Austritt der Oberlehrer gab Gelegenheit, eine Anzahl vorzüglicher, gerade für den kaufmännischen Sprachunterricht geeigneter Lehrkräfte einzustellen, insbesondere durch langjährigen Auslandsaufenthalt geschulte Akademiker, sowie kaufmännisch und methodisch vorgebildete Ausländer.“

Bayern. In Erlangen haben die städtischen Kollegien den Anfangsgehalt der Lehrer von 1700 M. auf 1800 M. erhöht und bestimmt, dass 60 Prozent des jeweiligen Gehaltes pensionsberechtigt sind.

Eine Lehrerflucht macht sich jetzt im Großherzogthum Weimar bemerkbar. Zu Ostern verlassen nicht weniger als 10 Volksschullehrer Weimar, um in anderen Ländern Stellen anzunehmen, in denen sie besser bezahlt werden. Die völlig ungenügende Bezahlung — der Lehrer erhält vom 49. Lebensjahre an 2000 M. Gehalt — erklärt diesen Weggang vollkommen.

Holland. Lehrer S. de Vries hat eine Broschüre über das niederländische Schulwesen herausgegeben. Nach derselben werden die dortigen öffentlichen Volksschulen von 74 Prozent der schulpflichtigen Mädchen besucht. Die übrigen Schulpflichtigen besuchen Privatschulen, welche meist einen bestimmt religiösen Charakter tragen und von Vereinen oder Privatpersonen gegründet wurden. An fast sämtlichen Schulen wird Schulgeld erhoben. Von dem Lehrpersonal ist ein grosser Teil weiblich und zwar verhalten sich die männlichen und weiblichen Lehrkräfte bei den öffentlichen Schulen wie 5 : 2, bei den privaten 5 : 4. An Gehalt beziehen die öffentlichen Lehrer 500 Gulden und 4×50 Gulden Zulage nach je 5 Jahren. Schulleiter beziehen 750 Gulden Anfangsgehalt. Zum Gehalte kommt freie Wohnung und Garten.

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

A Latin Grammar, by William Gardner Hale, Professor of Latin in the University of Chicago, and Carl Buck, Professor of Comparative Philology in the University of Chicago. Boston, Ginn & Co., 1903. Price \$1.00.

There is no doubt that Messrs. Hale and Buck have given to Latin students, in many ways, an unusually excellent grammar. They have been careful to avoid the many mistakes made in the arrangement of earlier grammars. That part, dealing with phonology and word-formation is especially good. Syntax naturally commands a closer study and the most serious consideration of its presentation. It is a question for subsequent decision, reached by practical application, whether their treatment of syntax in its every phase and especially that of the subjunctive, while original and sound, and defended by the ripest

scholarship, will not confuse the beginning student. The fault lies in the nomenclature, not because it is incorrect, quite the contrary, but because it may bewilder rather than enlighten the immature mind, struggling with a subject more difficult than it has heretofore met with. On the other hand, the more mature student will find much of lasting value.

The Odes and Epodes of Horace. Edited with introduction and notes, by Clement Lawrence Smith, Pope Professor of Latin in Harvard University. Boston, Ginn & Co., 1903. Price \$1.60.

This second edition of the Odes and Epodes of Horace by Professor Smith is in the main the same as the earlier edition, but with some much-desired improvements in the way of indexes, — an index to different poems, an index of

citations, and a general index. These will aid very much the inquiring and poetry-loving student and will lead him on to a keener appreciation of the poems. It is unnecessary to say anything concerning the main part of the text. Since it is practically the same as the earlier edition, its continued use for years past is a well-deserved sanction of its genuine worth.

R. B. Holt.

Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm. Selected and edited with an introduction, notes and a vocabulary by B. J. Vos, Associate Professor of German in the Johns Hopkins University. American Book Company. New York, Cincinnati, Chicago, (1903).

As frontispiece the book has a reproduction of the statue erected in honor of the Grimm Brothers at Hanau in 1896. The Introduction contains biographical sketches of the two brothers and two chapters on the *Märchen*, treating its literary aspects and its scientific aspects. In comparing Jacob and Wilhelm Grimm, the editor says: "As a pathfinder in the field of Teutonic antiquity and philology Jacob stood without a compeer in universality of knowledge, acumen, originality and power of combination. Wilhelm on the other hand was Jacob's superior as editor of texts, possessing greater skill of presentation and more patience in the investigation of detailed critical problems." Professor Vos has devoted much time to the study of the *Märchen*, as evidenced by his paper on "Stylistic Survivals in Grimm's *Kinder- und Hausmärchen*, which was presented before the Modern Language Association of America in 1902 (see Publications of Mod. Lang. Assoc., vol. XVIII, p. VI): Some of this paper has evidently been used in preparing this Introduction. The editor draws attention to the fact that scientific considerations were not uppermost in the minds of the Grimms in their collection and publication of the *Märchen*, but that the book is primarily a literary production.

In the chapter on the scientific aspects of the subject, Professor Vos states and discusses the three principal theories which would explain the correspondence in the great majority of folk-tales that "are not peculiar to any one people but are the possession of many peoples, frequently living apart and not un-

commonly belonging to different races". (1) The Grimms believed that the traditions of the folk-tales were a common heritage of the Indo-European race, transmitted from primitive times, and held that the similarities were due to the same cause as resemblances among cognate languages. The editor presents the three following objections to this theory: (a) that there is no evidence of the antiquity of the tales; (b) that the theory does not account for correspondences with tales among non-Indo-European peoples; (c) that the resemblances are in many cases too detailed to make an explanation on the score of common heritage seem plausible. This theory has now been generally abandoned by scholars. (2) The second theory, that of E. B. Tylor and Andrew Lang, explains the similarities in folk-tales as the result of the prevalence in all parts of the world, at one time or another, of similar mental traditions and ideas. (3) A German scholar, Benfey, is the best exponent of the third theory, the one most commonly accepted, according to which folk-tales are Buddhistic in origin and by various channels made their way to Europe.

The Notes, which are at the bottom of the page, show care and skill in preparation, and they are not too copious for the class of students that are likely to use the book. The Vocabulary seems to be complete: I have found no words missing. I have noted two misprints: page 16, last line, for "on" read in; page 24, last line, for "fathers" read father's.

Goethe's Egmont. Edited with introduction and notes by Robert Waller Deering, Ph. D., Professor of Germanic Languages in Western Reserve University. New York. Henry Holt & Co., 1903.

The Introduction is divided into seven chapters which treat in an attractive and scholarly manner the following topics: The composition of the play, the historical background, Goethe's use of the history, the characters, the dramatic structure of the play, style and tone of the play, and criticism of the play. The first chapter clearly points out, by way of introduction, that Goethe was attracted to the career of the historical Egmont because he saw in him the embodiment of a character and of views similar to his own, and that,

besides, Goethe was impressed by the psychological possibilities in the conflict between Egmont, the advocate of liberal government and of personal freedom, and Alba, the embodiment of despotic tyranny. The third chapter discusses Goethe's use of this history, showing how he followed the well known principles laid down by Lessing and freely adapted his historical material to his own plans, first, by condensing and simplifying it to secure dramatic unity, clearness, and rapid movement, and secondly, by changing the historical figure into a nature more like his own. Professor Deering's treatment of the characters shows appreciation and sympathetic understanding. The dramatic structure is handled with lucidity. Space will not permit mention of all the admirable features of the introduction, but quotations from the closing paragraph will not be out of place: "While Egmont, therefore, may not be tragic in the orthodox sense of the word as used by Schiller, Lessing, and Freytag, yet as Schiller admits, it moves as tragedy should. — which shows that Goethe considered the ordinary canons of tragedy too narrow and thought it possible to write a drama that is in the highest sense tragic without conflict and guilt of the usual type. It is not to be condemned because the critic may not understand it or may not be able to measure it with his ordinary rule and compass. . . . Egmont is like all his later dramas — they were not intended to be popular, they were not written for the masses, they are denied the highest stage effects, but they are soul-pictures of tremendous power."

There are sixty-two pages of notes to the one hundred and twelve pages of text—a rather generous quantity more than in Primer's edition, but not so many as in Winkler's edition. The notes are interesting though, and should add to the student's enjoyment and understanding of the play.

The book will rank high. There is very little in it to criticize. The teacher betrays himself through an occasional repetition, as for instance: "Conflict between the powers of light and of darkness, so to speak", page X, and "Struggle between the powers of light and darkness, so to speak", page LIII; "Its great drawback is that it is not

positive and evident enough for the ordinary reader", page LVIII, and "Perhaps the greatest fault is the fact that Goethe expects too much of his readers", pages LXXI and LXXII. But such repetitions do no harm and often help to impress important facts upon the mind.

Charles Bunde Wilson.

State University of Iowa.

Das Habichtsfräulein von Rudolph Baumbach. By Dr. Wilhelm Bernhardt, D. C. Heath & Co., 1904. We have to thank the well known editor Dr. Bernhardt for a practical and accurate edition of Rudolf Baumbach's instructive and fascinating story 'Das Habichtsfräulein'. This romance of the free forest will find a welcome place in High School and College courses. It will help to introduce the student to the spirit of the Thuringian Forest, thereby preparing him for the study of the poets who have drawn so much inspiration from the natural forces, legends and history of this poetic locality.

The notes will be of great help to the students. The experienced editor has carefully avoided the introduction of things which find their proper place in the vocabulary. The questions in German offer good material for the use of German in the classroom. However, suggestive questions which bring out the development of the story more completely would have been welcomed.

In this connection I wish to answer, if possible, Dr. Bernhardt's question in his courteous review of my edition of l'Arrabbiata (P. M., IV, 1). He said: „Zu bedauern ist ferner, dass das dem Buch angefügte Wörterverzeichnis nicht vollständig ist, und, nach des Herausgebers eigener Aussage, auch nicht bestimmt war, vollständig zu sein. „Warum überhaupt ein Wörterverzeichnis?“ fragt man sich dabei unwillkürlich.“ My first reason was simply this—I do not deem it necessary to include in a vocabulary the words which the student should know by the time he has reached a text, as l'Arrabbiata. The second reason is, that the student should start as soon as possible to ascertain the meaning of the words from the context. And if the student knows that he can find the meaning of the word in the vocabulary, he will be inclined to depend upon it, thus retarding his reading power.

W. W. Florer.

Report of the Commissioner of Education for the year 1902. Vol. 1. Washington: Government Printing Office. 1903. Pp. CXII and 1176. Vol. 2. Pp. 1177-2447.

Aus dem Material, welches unser Erziehungskommissär in seinem soeben erschienenen Jahresbericht auf 2600 Seiten gesammelt hat, kann man natürlich nur wenig berühren.

Auf Seite 47 wird berichtet, dass das Analphabetentum in unserem Lande abnimmt. Während im Jahre 1870 noch 83.5 Prozent der stimmberechtigten Neger unseres Landes weder lesen noch schreiben konnten, war der Prozentsatz im Jahre 1900 auf 47.4 gesunken. Für die Welsen gelten die Zahlen 9 für 1870 und 6.6 für 1900.

Den geringsten Prozentsatz des Analphabetentums finden wir unter den "native born of foreign parents" nämlich 2 Prozent. "This small illiteracy of the sons of immigrants is general, being observable in every one of the five geographical divisions as a whole" (Das sollten sich Senator Lodge und seine Freunde ins Stammbuch schreiben.)

Im Jahre 1870 besuchten 7,561,582 Schüler die öffentlichen Schulen unseres Landes; heute hat sich die Zahl verdoppelt; sie beträgt 15,925,887 20.2 Proz. aller Bewohner besuchen die Schulen; 1896 betrug die Zahl 20.6 vom Hundert; mithin ist in den 6 Jahren ein Rückgang um .4 Prozent zu verzeichnen.

Nicht sehr erfreulich ist die Tatsache, dass durchschnittlich nur 69.07 Prozent der eingeschriebenen Schüler die Schule besuchen. Dadurch wird die hohe Ziffer der 15,925,887 eingeschriebenen Schüler auf 10,999,273 reduziert. Die Schulzwangsgesetze scheinen demnach ganz am Platze zu sein.

Das Durchschnittsschuljahr, welches im Jahre 1870 nur 132 Tage betrug, ist in diesen 30 Jahren nur um 13 Tage gestiegen. Es beträgt heute 145 Tage. Wahrlich, ein sehr kurzes Schuljahr! (Und doch macht man immer wieder die Schule für so viele unerquickliche Dinge verantwortlich.)

Im Jahre 1870 waren von 100 Lehrkräften noch 41 Männer; 1901 waren es nur noch 27.8. Wenn es in diesem Masse weitergeht, wird in unserem Lande im Jahre 1967 der letzte Schulmeister begraben.

Das Durchschnittsgehalt betrug im Jahre des Heils 1901 für den Lehrer

\$49.05, für die Lehrerin \$39.77. (Dabei ist unser Land eines der reichsten der Erde und erfreut sich einer nie dagewesenen Prosperität.) Da das Durchschnittsschuljahr nur 7.25 Monate beträgt, so stellt sich das Durchschnittsjahreseinkommen des Lehrers auf \$355.61, das der Lehrerin auf \$288.33. Beschämende Zahlen! Wenn man bedenkt, dass in den Städten die Gehälter doch glücklicherweise über jenen Durchschnittsziffern stehen, so müssen die Gehälter auf dem Lande entsetzlich niedrig sein. (Das Jahreseinkommen des amerikanischen Arbeiters beträgt etwa \$400.00.)

Im Jahre 1870 besuchten 50,000 Schüler die 'secondary schools'; 1901 betrug die Zahl 650,000; ein Steigen von .2 Prozent der Gesamtbevölkerung im Jahre 1870 auf .75 Prozent 1901.

Die Zahl der 'College students' stieg von 20,000 im Jahre 1870 auf 110,000 1901.

Dem verstorbenen Pädagogen Francis Wayland Parker wird ein 49 Seiten langer Nachruf gewidmet. Er hat denselben redlich verdient.

Präsident W. R. Harper von der University of Chicago schildert in einer 17 Seiten langen Abhandlung 'the educational progress of the year 1901-02'. In dieser Abhandlung spricht er auch über 'the tenure of office of professors—freedom of teaching'. Herr Harper ist der Ansicht, dass die Stellung der Professoren an Universitäten im Laufe des Jahres eine sicherere geworden ist. (Prof. Ross von der Leland Stanford University und Prof. Triggs von der University of Chicago!?)

Interessant sind gerade jetzt die Angaben über den Elementarunterricht in Russland. Dort gab es im Jahre 1898 78,724 Volksschulen mit 3,801,133 Schülern. Und das in einem Reiche, das 120,000,000 Einwohner hat. Daher die hohe Zahl der Analphabeten, 61.70 Prozent. Armes Reich! Wenn in Russland derselbe Prozentsatz der Schüler die Schule besuchen würde, wie das in unserem Lande der Fall ist, so müssten dort 24,240,000 Elementarschüler in den Schulen sein.

Und Japan? Im Jahre 1900 hatte dasselbe 28,421 Schulen mit 92,963 Lehrern und 4,247,341 Schülern. Dabei hat Japan etwa 40,000,000 Einwohner.

Besonders interessant sind für uns noch die Tabellen, welche die Anal-

phabeten in den europäischen Ländern angeben. Nach dem Kaiserlichen Statistischen Amt in Berlin gab es im Jahre 1901 unter den eingezogenen Rekruten in Preußen .07 Analphabeten; in Bayern .01, Sachsen .00, Württemberg .01, Baden .03, Hessen .02, Mecklenburg-Schwerin .00, Sachsen-Weimar .00, Mecklenburg-Strelitz .00, Oldenburg .00, Braunschweig .11, Sachsen-Meinigen .00, Sachsen-Altenburg .00, Sachsen-Koburg-Gotha .00, Anhalt .07, Schwarzburg-Sonderhausen .00, Schwarzburg-Rudolstadt .00, Waldeck .00, Reuss, ältere Linie .00, Reuss, jüngere Linie .00, Schaumburg-Lippe .00, Lippe .00, Lüneburg .00, Bremen .00, Hamburg .05, Elsass-Lothringen .06. Wahrlich, günstige Zahlen!

Nun kommen die ausserdeutschen Länder: Die Schweiz .13, Dänemark .2, Finnland .49 (Dagegen das übrige Russland mit 61.70—und den Finnen zwingen jetzt die Russen ihre Kultur und ihre Sprache auf), Holland 2.3, Schottland 2.46, England 3 (Man vergleiche die deutschen Länder mit England oder mit den Ver. Staaten), Frankreich 4.7, Irland 7.9, Belgien 10.10, Griechenland 30, Italien 32.9, Oesterreich 35.6, Ungarn 47.8, Oesterreich-Ungarn 41.7, Russland 61.7, Spanien 68.1, Portugal 79.2, Serbien 79.3, und Rumänien mit 88.4 Prozent Analphabeten.

Sehr interessant und belehrend sind die Tabellen über Pensionen der Lehrer. Es bezahlen nach denselben folgende Länder ihren Volksschullehrern Pensionen:

Preußen zahlt nach 45-jähriger Dienstzeit 75 % des Höchstgehalts.	
Württemberg nach 45 Jahren	85%
Bayern nach 45 Jahren	75%
Sachsen nach 45 Jahren	80%
Baden nach 45 Jahren	75%
Hessen nach 45 Jahren	100%
Mecklenburg-Schwerin	
.....nach 50 Jahren	90%
Oldenburg nach 45 Jahren	80%
Sachsen-Weimar, nach 37 Jahren	80%
Braunschweig ...nach 50 Jahren	100%
Anhalt nach 50 Jahren	100%
Sachsen-Altenburg	
.....nach 45 Jahren	86%
Sachsen-Koburg-Gotha	
.....nach 40 Jahren	100%
Sachsen-Meinigen	
.....nach 50 Jahren	100%
Reuss, ältere Linie	
.....nach 45 Jahren	80%
Reuss, jüngere Linie.....	
.....nach 45 Jahren	80%

Schwarzburg-Sonderhausen	
.....nach 48 Jahren	80%
Schwarzburg-Rudolstadt	
.....nach 50 Jahren	100%
Lippe-Detmold ...nach 45 Jahren	80%
Schaumburg-Lippe, ...	
.....nach 45 Jahren	80%
Waldeck nach 45 Jahren	66⅔%
Bremen nach 45 Jahren	80%
Lüneburg nach 35 Jahren	75%
Hamburg nach 40 Jahren	80%
Elsass-Lothringen	
.....nach 45 Jahren	75%

Es folgen dann die folgenden ausserdeutschen Länder:

Oesterreich zahlt nach 40 Dienstjahren 100%
 Ungarn zahlt nach 45 Dienstjahren, \$150 bis \$200.

Dänemark nach 45 Jahren 66⅔%
 Schweden nach 30 Jahren 75%
 Holland nach 40 Jahren 66 %
 Frankreich nach 25 Jahren 50%
 England, nach 35 Dienstjahren \$100 für jedes Jahr nach einem 10-jährigen Dienst.

Und in unserem Lande? "In the United States teachers are not pensioned from public school funds, except in Maryland." (S. 2371.)

John Eiselmeier.

a. Pädagogische Briefe von Prof. Dr. M. Lazarus. Mit einem Vorwort herausgegeben von Dr. Alfred Leicht. Breslau, Schlesische Verlagsanstalt von S. Schottlaender, 1903. Preis M. 1.50.

b. Die allgemeine obligatorische Mädchen - Fortbildungsschule. Vortrag von Joh. Hofmann, Rektor. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1903. Preis 50 Pf.

c. Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform. Praktische Ratschläge und Proben für die Alltagsarbeit für Lehrproben von Dr. Richard Seyfert, Seminaroberlehrer. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1904. Preis M. 2.40.

Man hat von Luther gesagt, als Sohn des Bergmannes habe er die Klumpen edlen Metalls zutage gefördert, während sein Gehilfe Melanchthon, der Sohn des Schmiedemeisters, dieselben zu kunstvollen Gebilden verarbeitet habe. In diesem Sinne lässt sich Dr. Lazarus dem letztern an die Seite stellen. Er ist kein schöpferisches Genie, das sich neue Bahnen bricht und die Welt mit neuen Entdeckungen, Erfindungen oder Kunstwerken überrascht; kein Stürmer, der mit flammender

Rede, mit dem Schwerte des Geistes morsche Überlieferungen oder die Götzen des Tages zerschlägt, sondern ein edler, vornehmer Geist, ein Künstler im ächten Sinne des Wortes, der die tiefen Gedanken der grossen Geistesheroen nachdenkt und mit liebendem Verständnis, mit bewunderungswürdiger Feinfühligkeit sich in ihr Innenleben versenkt. Die Philosophen und Dichter des klassischen Altertums, die Seher Israels, die grossen Dichter und Denker Deutschlands, besonders Herbart, als dessen Jünger man ihn sofort erkennt, liefern ihm das kostbare Metall, aus dem er seine literarischen Kunstgebilde formt. Er ist in erster Linie der zartbesaitete Künstler, der vornehme Stilist, über dessen Werken die ruhige Schönheit, die massvolle Anmut des klassischen Griechentums schwebt, gleich zarten Rosenwolken über einer schönheitstrunkenen Frühlingsladenschaft. Dass Dr. Lazarus aber auch die Waffen einer geistvollen Polemik meisterhaft zu führen versteht, beweisen die vorliegenden „pädagogischen Briefe“.

Mehr als zwanzig Jahre sind dahingegangen, seit er diese wertvolle Gabe dem deutschen Volke darbrachte, — im Hinblick auf unsre raschlebigige Gegenwart eine sehr lange Zeit; die Verhältnisse haben sich zum teil geändert, die ihn in die Arena riefen, und Lazarus selbst ist seitdem in das von ihm ersehnte Reich des ewigen Friedens, der vollkommenen Schönheit eingegangen, wo vermutlich keine Dunkelmänner und keine hochmütigen Bürokraten, die alles nivellieren möchten, zu finden sind; — ja, wir müssen für den amerikanischen Leser noch hinzufügen: die äussern Umstände, die diese Briefe veranlassten, sind hier, trotz der Wühlereien gewisser Maulwürfe, im deutschen Sinne des Wortes so gut wie unbekannt. Mögen sie es noch recht lange bleiben! — Dennoch möchten wir auch letzteren das Studium dieser Briefe aufrichtig empfehlen, denn die Probleme, die darin besprochen werden, sind nicht nur für Deutschland, sondern auch für Amerika, ja für die gesamte Menschheit von grössten Interesse. Diese kurze Besprechung erlaubt kaum eine flüchtige Andeutung dieser Probleme; aber dieselbe wird genügen, um den Leser auf die Reichhaltigkeit dieser „Briefe“ aufmerksam zu ma-

chen. — Der erste Brief zeigt uns vor allem den lauteren Idealismus des Verfassers, der durch eine zweckmässige Erziehung die Volksseele zu einem Kunstwerk gestalten möchte, in dem jeder Teil von andern sich unterscheidet, aber alle Teile ein harmonisches Ganzes bilden. Die idealistische Stimmung des Erziehers, die „von der intimen Schätzung jenes eigenartigen und unvergleichlichen Wertes abhängt, den die Entwicklung einer menschlichen (individuellen) Seele hat“, und die „wie ein Imponderables in ätherischen Wellenbewegungen das Feste und Schwere des Lehrstoffes durchdringen kann“, möchte er auch dem Leser mitteilen. Im zweiten Briefe behandelt er mit Ruhe und Klarheit die Frage der „Staats-erziehung“, die besonders damals in Deutschland und der Schweiz viel Aufregung verursachte. Schreiber dieser Zeilen erinnert sich noch mit einem wehmütigen Lächeln jener bewegten Tage, da er von einem einsamen Winkel der schneebedeckten rhätischen Alpen aus in Prosa und stürmischen poetischen Ergüssen gegen die „despotischen Dunkelmänner und Jesuiten“ mitkämpfte und über die „unbegreifliche Lauheit“ seines früheren Lehrers, des Seminardirektors Th. Wigel, und seiner Herbart'schen Gesinnungsgenossen sich fast zu Tod ärgerte. Es war ein lustiger, fröhlicher, oft auch recht roher „Kulturkampf“, bei dem man die Hiebe nicht sparte. . . ein oft kindischer, aber doch unschätzbarer Idealismus, für eine Nation trotz aller Schlacken von grösserm Werte, als alle Schätze des Klondyke. . . Doch vorwärts geblickt: da dieses Problem auch bei uns früher oder später viel Kopfzerbrechen verursachen dürfte, besonders wenn Onkel Sam fortfährt, seine ethnologische Mustersammlung zu bereichern, — so hat wenigstens ein Teil dieser Briefe auch für Amerika ein bedeutendes praktisches Interesse. Mit gewichtigen sachlichen und philosophischen Gründen, mit überraschenden kulturhistorischen Streiflichtern tritt Lazarus für die Staats-erziehung ein, doch nur unter drei sehr wichtigen Bedingungen: 1) Die Leiter des Schulwesens sollen von jeder Partei völlig unabhängig sein; 2) nur pädagogische Erwägungen sind für dieselben massgebend, und 3) den Lehrern soll das grösstmögliche Mass persön-

licher Freiheit gewährleistet werden. Bureaukratismus und Nivellierung sind für Lazarus wie für jeden einsichtigen Anhänger der wissenschaftlichen Pädagogik ein Gräuel, worin sie mit Herbert Spencer, Nietzsche und Goethe wenigstens im Prinzip übereinstimmen. Pädagogische Gründe sind für Lazarus vor allem massgebend, und es ist wohl der Mühe wert, den logischen, von jeder Parteirücksicht unabhängigen Gedankengang zu verfolgen, den der Polemiker bei seiner höchst interessanten Untersuchung verfolgt. Im dritten Brief fährt er fort, die Verdienste des Staates um die Schule und die Vorteile der Staatserziehung zu beleuchten; von seinem jetzigen Standpunkte aus könnte ihm der Rezensent nicht überall Recht geben, möchte aber umso mehr auf die köstlichen Gedankenperlen aufmerksam machen, die überall in die Untersuchung eingestreut sind. Hierauf bespricht er im vierten Briefe die Erziehungsideale W. v. Humboldts, Schillers und Goethes, um sodann der Teilnahme des Einzelnen an den Kulturaufgaben des Staates, zu welcher ihn die Schule befähigen soll, zu gedenken. Das Ideal des modernen Staates wird im fünften Briefe vorgeführt. Seine Bürger sollten alle leiblich (und ökonomisch) freie, selbstdenkende, sich selbst bestimmende Menschen sein. Er soll konservativ sein im besten Sinne des Wortes, indem er durch die Bildung seiner Bürger dafür sorgt, „dass die einmal errungene Kultur und Sittlichkeit nicht wieder verloren geht,“ und liberal, indem er an den Fortschritten der Zeit sorgfältig prüfend teilnimmt.“ Er darf es nicht dulden, „dass irgend eine Kirche oder Partei die Jugend zur geistigen Abhängigkeit von ihren Lehren erzieht oder gar eine antinationale Gesinnung pflegt“. . . . „Der Staat soll zwar die oberste Aufsicht über die Schulen führen, aber dabei den einzelnen Lehrern, Dörfern, Städten und Provinzen möglichst viel Selbständigkeit und Raum zur freien Bewegung und Entwicklung lassen,“ mit andern Worten, der Staat ist hauptsächlich zur Abwehr gegen die Krähen, Wölfe und Rotfüchse da. . . . Die individuelle Freiheit von Lehrern und Gemeinden wird im sechsten Briefe, der von der Schulverwaltung

handelt, noch besonders betont und eindringlich empfohlen. Im siebenten, achten und neunten Briefe, die von allgemeinem Interesse sind, wird die Anzahl der Schuljahre und die Notwendigkeit der Fortbildungsschule besprochen. Was Lazarus darin über den Zweck des Volksschulunterrichtes, über die Entwicklung der Apperzeption, des unmittelbaren Interesses, wie es Herbart und Ziller nennen, sagt, ist für alle Erzieher sehr interessant und lehrreich, wenn auch leider auch sehr unvollständig. Er versucht darin zu zeigen, wie die geistigen Apperzeptionskreise, die die Schule erzeugt, für das spätere Leben weit wichtiger sind, als die positiven Kenntnisse, die sie übermittelt, und dass ein psychologisch richtig geleiteter Unterricht auch im spätern Leben noch die wertvollsten Früchte zeitigt. Wäre irgend ein Millionär, Ward-Politiker oder Kanzelredner imstande, dies den Amerikanern einleuchtend zu machen, — auf andre Leute hören sie ja nicht, — so hätte er sich von seiten unsrer armen, geplagten, gedrillten, verflachten, überbürdeten, versimpelten und verdorbenen Schulkinder ein Denkmal in Gold und Elfenbein verdient — dazu würde aber das Studium dieser Briefe bei weitem nicht ausreichen! — Lazarus sucht hier, wie im zehnten und letzten Briefe, der von der Erziehung an und für sich handelt, die streng wissenschaftlich gehaltenen Untersuchungen Herbarts und seiner Schule in ein volkstümliches Gewand zu kleiden, und wenn ihm das auch nicht überall gut gelungen ist, so sind doch seine Ausführungen für jeden denkenden Leser, besonders aber für den gewissenhaften Lehrer, von grossem Werte. Die Bekanntschaft mit einem so edlen, idealgesinnten Geiste wie Lazarus ist schon an und für sich ein köstlicher Gewinn, und so darf ich wohl mit dem Wunsche schliessen, der werthe Leser möchte diese geistvolle Gabe des sinnigen Weisen selber zur Hand nehmen und die Perlen, die sie enthält, zu heben suchen. Idealisten wie Lazarus sind leider sehr selten; umso mehr sollten wir sie hochschätzen. . . .

b. Ich komme nun zu einer zweiten Publikation, die zwar etwa 22 Jahre später (1903) erschien, als diese Briefe, dieselben aber doch nach einer Richtung hin zu ergänzen scheint, nämlich in Bezug auf das

von Lazarus über die Fortbildungsschulen Gesagte. Es ist dies eine kleine, sehr lesenswerte, wenn auch nicht einwandfreie Broschüre, die einen Vortrag von Rektor John Hofmann über die allgemeine obligatorische Mädchen-Fortbildungsschule enthält, den er auf der Meiningischen Lehrerversammlung am 4. August 1903 gehalten hat. Dieser Vortrag enthält in seiner schlichten Einfachheit viele vortreffliche Gedanken und wird jedem, der sich für diese Frage interessiert, mannigfache Anregungen darbieten. Herr Rektor Hofmann geht von der gewiss sehr berechtigten Voraussetzung aus, dass die obligatorische Mädchenfortbildungsschule eine zeitgeschichtliche Notwendigkeit sei, um die Mädchen für ihren späteren Beruf als Hausfrauen und Mütter durch praktischen Fachunterricht und die Pflege des Gemütlebens, besonders nach der sittlich-religiösen Seite, vorzubereiten, ihnen überhaupt, auch wenn sie zeitweilig auf sich gestellt sein sollten, eine bessere praktische und innere Ausbildung auf den sich immer schwieriger gestaltenden Lebensweg mitzugeben. Was er bei dieser Gelegenheit über den Wert der Familie für den Staat und einer guten Hausfrau für die Familie, sagt, sind goldene Worte. Seine Anregungen und Vorschläge, die die praktische Seite der Mädchenerziehung betreffen, zeugen von wirklichem Verständnis der Sachlage und dürften auch ausserhalb Deutschlands sehr beherzigenswert sein. Leider lässt sich über das, was er als „Gesinnungsunterricht“ vorführt, nicht das Gleiche sagen. Diesen Teil des Vortrags, der eigentlich der allerwichtigste ist oder sein sollte, da ja im letzten Grunde alles von der Gesinnung, dem Gemüte, abhängt, behandelt er sehr stiefmütterlich, oder vielmehr stiefväterlich. Mit einigen schönen Phrasen und einer bunten Zusammenstellung unzusammenhängender Gedichte, die sich an keinen eigentlichen Gesinnungsstoff anlehnen, ist für ihn die Sache abgetan! Von einer Durchführung der Konzentrationsidee ist bei Hofmann, der doch sonst mit den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik vertraut ist und ihre technischen Ausdrücke oft genug anwendet, kaum die Rede. Natürlich ist dieser Teil des Problems der schwierigste, besonders wenn man, wie es Ziller ver-

sucht hat, eine allgemein gültige Stoffauswahl treffen will. Praktischer wäre es, nur die allgemeinen Gesichtspunkte, nach welchen dieselbe zu geschehen hat, klar darzulegen, und das Weitere dem intelligenten Erzieher zu überlassen. Die Verhältnisse, Individualitäten, nationalen Unterschiede u. s. w., müssen ja in jedem besondern Falle berücksichtigt werden. Vermutlich war auch Herr Hofmann der gleichen Ansicht, und seine Vorschläge sollten nur eine Art Beispiel sein. Dazu passen sie aber nicht. Auch hätte er in solchem Falle ganz leicht auf bessere Beispiele hinweisen können, woran es ja in Deutschland schon längst nicht nicht mehr fehlt. Der intelligente und erfahrene Lehrer kann diese Lücke in Herrn Hoffmanns Vortrag selber zu ergänzen suchen, und im übrigen wird er, wie gesagt, in dieser Broschüre viele wertvolle Anregungen finden, denn dem Verfasser hat die einfache, gemütvoll, durch den Geist der Religiosität und Sittlichkeit veredelte deutsche Hausfrau, die dem Manne nicht bloss die nützliche Gehilfin, sondern vor allem die verständnisvolle Genossin und treue Freundin ist und ihre Kinder zu guten, brauchbaren Menschen zu erziehen versteht, als Ideal vorgeschwebt, sowie ein trautes, glückliches deutsches Familienleben. . . .

c. Wir haben oben gesehen, wie Lazarus in seinen letzten „päd. Briefen“ mehr Wert legt auf das unmittelbare Interesse, die Apperzeptionskräfte, wie er sie dort nennt, die geistige Regsamkeit und Aneignungskraft, die ein methodisch richtiger Unterricht im Zögling erzeugen kann, als auf Detailkenntnisse, die bloss gedächtnismässig angeeignet wurden und bald wieder dem Bewusstsein entswinden. Um dieses unmittelbare Interesse ins Leben zu rufen, ist aber, wie ich früher in meinen Bemerkungen über die „Berufsbildung des Lehrers“ zu zeigen versucht, eine gründliche theoretisch-praktische Vorbildung des Lehrers unerlässlich. Dies möchte ich besonders betonen, bevor ich zur Besprechung des dritten mir vorliegenden pädagogischen Werkes komme, welches offenbar diese Vorbildung voraussetzt. Nur insofern es dies tut, verdient Dr. Richard Seyferts Buch „Die Unterrichtslektion als didaktische

Kunstform" den Lehrern empfohlen zu werden. Für Lehrer, die mit der Herbart-Zillerschen Richtung, d. h. mit der wissenschaftlichen Pädagogik vertraut sind, enthält dieses Werkchen manchen wertvollen Wink. Die allgemeinen Bemerkungen des ersten Teils, die von der künstlerischen, wissenschaftlichen und ethischen Seite des Unterrichts handeln und das Verfahren bei der Erteilung von Lektionen auf geistvolle, oft humoristische Weise beleuchten, dürfte selbst der Laie recht lesenswert finden. Die Kapitel über das Verhalten gegenüber dem wertenden Publikum bei öffentlichen Prüfungen, resp. Musterlektionen, über Stimmung und Mache, über die Unterrichtsimpulse und das Fragen enthalten besonders für angehende Lehrer eine wahre Fundgrube wertvoller Gedanken und Anregungen, und die zwei letzten Kapitel geben uns eine ergötzliche Kritik falscher Lektionen (wie sie hierzulande besonders in den Sonntagsschulen vorkommen) und eine Art Rechtfertigung für das vorliegende Buch. Die „praktischen Versuche“, das heisst die im zweiten Teil dargebotenen, verschiedenartigen „Musterlektionen“ enthalten eine sehr reiche Fülle wertvollen Unterrichtsmaterials, und dürften dem theoretisch gut vorgebildeten Lehrer sehr willkommen sein und ihm mannigfaltige Anregungen, dankbaren Stoff zu zahlreichen Variationen darbieten. Leider aber beschränkt sich der Wert dieser Lektionen fast ganz auf diejenigen Lehrer, die mit den Grundlagen der wissenschaftlichen Pädagogik gut vertraut sind. Für

die grosse Mehrzahl der Erzieher, besonders in Amerika, sind sie in der Fassung, wie sie jetzt vorliegen, fast wertlos. Diesem Mangel liesse sich jedoch einigermaßen abhelfen, wenn der Verfasser eine psychologisch begründete Erklärung der formalen Unterrichtsstufen, und gelegentlich eine ebensolche Aufklärung über sein didaktisches Verfahren während der Lektion geben wollte. Dann wäre auch der „Ueingeweihte“ imstande, an Hand dieser Beispiele und gestützt auf methodische Grundsätze, sich seine „Lektionen“ selbst anzufertigen. Statt dessen hat der Verfasser es sich nicht versagen können, nach „berühmten“ pädagogischen Mustern eigene Wege zu suchen, die von den ursprünglichen „Formalstufen“ einmassen abweichen sollen, und möglichst weithergeholte neue Bezeichnungen für eine längst bekannte Tatsache, die nichts nützen und nur allenfalls Verwirrung anrichten können. Diese „Originalität“ à tout prix, die sich so oft in pädagogischen und künstlerischen Kreisen zeigt, ist ein trauriges Zeichen menschlicher Schwäche. Nach dem Gesagten braucht es wohl kaum noch hinzugefügt zu werden, dass das vorliegende, an und für sich wertvolle Büchlein nur von denen mit Nutzen studiert werden kann, die mit den theoretischen Voraussetzungen vertraut sind. Wem dieselben fehlen, der wird gut daran tun, sie sich vorher durch ein eingehendes Studium anzueignen, oder wenigstens Reins „Schuljahre“ sorgfältig zu studieren...

I. Barandun.

II. Eingesandte Bücher.

GERMAN COMPOSITION. With a review of grammar and syntax and with notes and vocabulary by B. MACK DRESDEN, A. M., Instructor in German, State Normal School, Oshkosh, Wis. American Book Co.

DER TROMPETER VON SÄKKINGEN. Ein Sang vom Oberrhein von JOSEPH VIKTOR VON SCHEFFEL. With introduction, notes and vocabulary by VALENTIN BUEHNER, Teacher of Modern Languages, High School, San Jose, Cal. American Book Co.

DIE ERZIEHUNG DES WILLENS, von JULES PAYOT. Berechtigte Übersetzung nach der elften Auflage

der französischen Ausgabe von DR. TITUS VÖIKEL, Buchschmuck von RICHARD GRIMM. Zweite Auflage. Leipzig. R. Voigtländer, 1903. Bro. 3 M.; geb. 4 M.

SCHILLER'S WILHELM TELL. With footnotes and vocabulary. Introduction by E. M. GRANGER, A. B. Hinds & Noble, New York City.

THE MAN WHO PLEASES AND THE WOMAN WHO CHARMS, by JOHN A. CONE. Hinds & Noble, New York City. Price 75 cts.

THE LEADING FACTS OF FRENCH HISTORY, by D. H. MONTGOMERY, Ginn & Co., Boston. 1903, Price \$1.12.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang V.

April 1904.

Heft 5.

Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis.

Von Thos. H. Jappe, New York City.

(Fortsetzung.)

Mit herannahender Pubertät, mit der Zunahme des Bewusstseins, mit der gesteigerten Disziplin der Sinne wie des Gedächtnisses und der Einbildungskraft, mit verbesserter Urteilsbildung, die allerdings durch Einprägung von Vorurteilen verschiedenster Art nur zu oft geklämt wird, beginnt dann der definitive Charakter des jungen Menschen sich zu bilden. Dass dieser letzte Vorgang in richtiger Weise eingeleitet werde, und bei dem zeitigen Abgang der grossen Masse der Kinder aus der Schule auch wirklich richtig eingesetzt habe, ist die schwerste und wichtigste Aufgabe des Erziehers.

Denn kaum der Schulstube entronnen soll das junge Volk beginnen, seine Sinne und sein Urteil je nach der Berufstätigkeit zu spezialisieren, soll Energie besitzen, soll moralischen Charakter in bis dahin nur dem Namen nach gekannten Versuchungen zeigen, und soll sich seine Ideale bilden; ja er soll Selbsterkenntnis erlangen, die ohne Selbstbeobachtung gar nicht zu ermöglichen ist. Und letztere wiederum wird um so schwerer und unangenehmer für die meisten durch den Umstand, dass sie unter natürlichen Verhältnissen stets hinter unserm Tun und Treiben herhinkt. Sie ist zwar mit dem Handeln gleichzeitig denkbar, dann aber ein positives Hindernis für volle Energie und Hingabe an die vorliegende Tätigkeit, und also dann für den Durchschnittsmenschen unnatürlich und unerwünscht. Ihr ausgeprägtes Erscheinen bei eigentlichen Kindern ist jedenfalls als krankhaft zu bezeichnen.

Der gereifte Mann endlich soll so ausgerüstet sein, dass die schliesslich unvermeidliche Abnahme der Fähigkeit, Neues, event. Schwerverbindliches

zu seinem dauernden Eigentum zu machen, so weit als möglich hinausgeschoben werde; dass sein Gedächtnis und seine sonstigen Geistesgaben nicht vor eintretender Schwäche des Greisenalters abnehmen, und er erst im Tode selbst aufhöre, seine Empfänglichkeit für neue Vorstellungen sowie Interesse an denselben zu zeigen, was alles wir im gewöhnlichen Leben „geistig frisch bleiben“ nennen. Es ist mir gelegentlich so vorgekommen, als ob diese geistige Frische schon in der Schule ein für allemal umgebracht werden kann und wird, wenn die Schule nichts taugt.

Hoffentlich ermüdet es Sie nicht zu sehr, mit mir durch die Hauptmomente des schon berührten wichtigen Vorgangs der Apperzeption hindurchzugehen, im wesentlichen auf Grund von Karl Langes gleichnamiger Schrift, die ich Ihnen wohl nicht weiter anzupreisen brauche. Das erste ist selbstredend der rein *physische* Akt, dass etwas die Enden der Nerven eines oder mehrerer der äusseren Sinne trifft. Dadurch wird deren Tätigkeit erregt, womit das *physiologische* Moment beginnt; und diese Tätigkeit wird im allgemeinen um so lebhafter sein, je mehr Sinne der Eindruck getroffen hat. Dies ist für die Schule von grosser Wichtigkeit, insofern es lehrt, die ausschliessliche Inanspruchnahme eines einzelnen Sinnes tunlichst zu vermeiden; ich denke hier in erster Linie an das Gehör. Die Nervenenerregung nun pflanzt sich nach den zentralen Enden fort, die Ganglien werden erregt, und damit ist die Wahrnehmung oder Perzeption da; der rein physiologische Vorgang ist zu Ende. Findet sich dann in der Masse der im Bewusstsein auf- und niederwogenden Vorstellungen verwandter Gedankeninhalt, und erkennen wir die Ursache des neuen Eindrucks, so richtet sich der Wille, d. h. die Aufmerksamkeit darauf, womit andere Ideen zurückgedrängt werden, und also das dritte Moment, das *psychische* hinzutritt. Es setzt sich der Strom in den sensiblen Nerven nach dem vordern Teile des Gehirns, dem Orte der Apperzeption, fort, um von hier teils nach den sensiblen Nerven zwecks weiterer Prüfung des Neuen zurückzugehen, teils nach den in jedem gegebenen Falle in Dienst zu nehmenden Muskeln.

Die Zeit, die dies in Anspruch nimmt, wie klein sie auch sei, lässt sich messen, und sie ist weder für die verschiedenen Sinne, noch für verschiedene Individuen gleich. Besonders möchte ich abermals darauf hinweisen, dass Perzeption und Apperzeption sich nicht immer unmittelbar folgen, wenigstens nicht, wo es sich um geistiges Erfassen handelt. Lange meint, das seien Ausnahmen, aber ich kann ihm darin nicht beipflichten. Denn viele können gar nicht apperzipiert werden, weil der verwandte Gedankeninhalt fehlt; viele nicht, weil der Wille dazu fehlt, sei es nun, dass habituelle oder hereditäre Schläffheit vorliegt, oder dass zeitweilige Erschlaffung eingetreten ist; von gelegentlichen Schwächezuständen, wie Zerstreuung oder Gedankenlosigkeit, gar nicht zu reden.

Ist aber die Disposition günstig, so ergeben sich als Resultate der voll-

zogenen Apperzeption folgende: 1. Eine Bereicherung oder Berichtigung der Kenntnisse; 2. Ein erwecktes Interesse für das betreffende Objekt; und 3. Eine Schärfung des oder der benutzten Sinne.

Bei öfterer Wiederholung dieses Prozesses gewinnen wir allgemeine Anschauungen, logische Begriffe, Gesetze und Regeln, die schliesslich auch unsere moralische Disposition beeinflussen und gelegentlich eine völlige Umkehr und Revolution in uns bewirken können. Ich erinnere Sie nur an anscheinend plötzliche und kaum erhoffte Änderungen im Wesen und Tun einzelner Schüler; desgleichen an Vorfälle in sogenannten „Revivals.“

Höher als die bisher ins Auge gefasste äussere Apperzeption steht natürlich die innere, wenn Ideen von schon vorhandenen Ideen- oder Gedankenreihen apperzipiert werden, wie z. B. in hervorragender Weise im Geiste des Dichters, Erfinders oder Forschers. Hierher gehört auch die Selbstbeobachtung, denn sie ist in der Tat nichts anderes als absichtliches inneres Apperzipieren.

Die kitzliche Frage nach der ersten Apperzeption eines Kindes, die ihre Schwierigkeiten hat, können wir füglich unberührt lassen, da wir es in der Schule glücklicherweise nicht mit Säuglingen zu tun haben. Wir können uns hier damit begnügen zu sagen, eine Apperzeption sei diejenige seelische Tätigkeit, mittelst derer Wahrnehmungen, Ideen oder Ideenkomplexe mit unserm vorherigen Geistes- und Gefühlsleben in Berührung gebracht, ihm assimiliert und so zu grösserer, event. grösster Klarheit, Aktivität und Bedeutung erhoben werden. Bis zur befriedigenden selbständigen Wiedergabe des so Erfassten ist dann nur ein verhältnissmässig kleiner Schritt; was wirklich verstanden und zu eigen gemacht ist, das kann man auch ausdrücken. Und somit wären wir denn ganz von selbst zu Präsident Elliott's Definition des Prozesses und Zieles der Erziehung geführt, nämlich „to observe carefully, to judge clearly, to express accurately.“

Systematisch fortgesetztes Apperzipieren ist daher gleichbedeutend mit geistiger Entwicklung, das Wort geistig hier im weitesten Sinne genommen. Aber freilich einen Wert für die konstante Beschleunigung und Erleichterung der Entwicklung hat nur die aus der willkürlichen Aufmerksamkeit resultierende aktive Apperzeption, nicht die aus unwillkürlicher hervorgehende passive, wo der Schüler beinahe gegen seinen Willen apperzipiert. Wir sehen Beispiele letzterer oft genug in der Schule, wo Kinder etwas lernen „in spite of themselves,“ wie man sagt; sie hatten kein Interesse an dem Neuen, es blieb aber doch etwas davon hängen.

Das bei der aktiven Apperzeption notwendig vorauszusetzende Interesse enthält, wo es voll vorhanden ist, folgende drei Elemente:

1. Es muss dem Neuen, das erfasst werden soll, irgend welche, wenn auch beschränkte Kenntnis von Verwandtem entgegenkommen; 2. Der Gegenstand muss sich im Vordergrund des Bewusstseins befinden, derart

dass die Aufmerksamkeit ungeteilt ist; und 3. das Neue muss Gefallen erregen, so dass Erweiterung der Kenntnis gewünscht wird.

Nun ist aber das Interesse nicht immer voll vorhanden, wie sich aus den in der Schule gebotenen drei Arten von Neuem ergibt:

1. Manches ist nur zum Teil neu, war schon früher mehr oder weniger unvollständig vorgekommen, so dass es sich vielfach nur um Ergänzung und Berichtigung des bezweckten Wissens handelt. Und da hat der Pädagoge nicht selten eine recht unangenehme, wenn auch höchst wichtige und wohlthätige Aufgabe; ja, es gibt Leute, die vielleicht mit Recht behaupten, dies sei seine allerwichtigste Aufgabe.

2. Manches, besonders im Anschauungsunterricht, lässt sich allen Kindern sehr anziehend machen, sodass die mehr oder minder rückständigen Wenigen von den Vielen einfach mit fortgerissen werden, und die gewünschte allgemeine Vermehrung der Kenntnisse mit Leichtigkeit zu erreichen ist.

3. Manches endlich interessiert nur wenige, oft schon, weil es sich wohl erklären, aber nicht gut für die äusseren Sinne, also durch Bilder, Objekte, Töne, etc., illustrieren lässt, während es doch im Rahmen des Unterrichts gefordert wird und gefordert werden muss. Da greift man denn zu allerlei z. T. zweifelhaften Hilfsmitteln,—vergleichen Sie z. B. Shaw's School Devices, Educat. Foundations, Juni, 1901,—wirkt auf die Gefühle, erzeugt künstlichen Enthusiasmus oder Ehrgeiz, worauf ich hier nicht näher eingehen kann.

Die Hauptsache ist, dass es sich bei dieser Art von Neuem nicht bloss, wie bei den beiden andern, um eine wünschenswerte Vermehrung der Kenntnisse, sondern um den Willen, die Selbstbeherrschung, den sittlichen Ernst und also im letzten Ende um das allerwichtigste, die Charakterbildung, handelt. Denn ohne guten Willen gibt es keine erspriessliche Selbsttätigkeit des Schülers, und dann ist in diesem Falle wenig zu machen; da muss schon mit Hilfe der beiden ersten Arten von Neuem vorgearbeitet worden sein.

Dort lässt sich eher das Bewusstsein des Könnens und Wissens, die Freude am Gelingen und die Entschlossenheit zum Versuchen der erworbenen Kraft an Schwererem erzeugen, die das Lebenselement der Selbsttätigkeit bilden.

Der Wille äussert sich als das Begehren von etwas, das wir auf Grund einer im Bewusstsein befindlichen Kausalreihe als erreichbar ansehen; ist solches Begehren mehrfach von Erfolg begleitet gewesen, so gewinnen wir Mut und Selbstvertrauen, uns an Weiteres, Schwereres zu wagen, während im entgegengesetzten Falle Zweifel und Verzagtheit erfolgen. Der auf Selbstvertrauen beruhende Wille zur Tätigkeit ergibt aber die bei weitem beste Aufmerksamkeit.

Diese Aufmerksamkeit immer zu haben, ist der ideale Wunsch des

Lehrers; aber er muss sich nur zu oft mit Aufmerksamkeit begnügen, die in der Neugier ihre Quelle hat. Sie ist immerhin besser als gar keine und mag gelegentlich über eine Periode der Erschlaffung weghelfen; von längerer Dauer kann sie naturgemäss nicht sein, dient auch nicht notwendig der Entwicklung des Intellekts, und jedenfalls nicht der des Charakters. Wertvoll hierfür, weil dauerndes Interesse erzeugend, ist nur das Gefühl der Befriedigung, welches der Erfolg, die glückliche Ueberwindung von Schwierigkeiten, im Gefolge hat.

Dabei mag bisweilen Täuschung mit unterlaufen; der Schüler denkt wohl mal, er habe eine Regel erfaszt, eine Erklärung begriffen, und es stellt sich nachher heraus, dass ihm die Hauptsache entging. Da heisst es dann, ihn nicht unnötig entmutigen, sondern ihn event. auf Umwegen zum rechten Verständnis führen, soweit das innerhalb seines geistigen Horizonts liegt.

Streng genommen gibt es innerhalb der Schuljahre ja doch nur unvollkommenes Erfassen, sei es allein mit dem Gefühl oder der Phantasie oder dem Verstande, von ferne in seiner Einseitigkeit vergleichbar dem des Dichters, Malers, Botanikers, etc. Zum volleren Erfassen bringt uns erst eine abgerundete Erziehung zusammen mit der direkten Erfahrung des späteren Lebens, und vollends systematisches, logisches, sagen wir philosophisches Erfassen ist nur wenigen je beschieden. Ich darf Sie hierbei wohl an Schopenhauers Schätzung der grossen Masse der Menschen erinnern.

Es kommt, wie gesagt, vor allem darauf an, dass der Schüler das frohe Gefühl des Erfolges habe, dass er also zu erfolgreicher Selbsttätigkeit geführt werde. Bedauernswert sind in der Tat die Schüler, die dies Gefühl nicht kennen, einerlei durch wessen Schuld; nicht minder beklagenswert aber auch jeder Lehrer, der viel derartige Schüler hat. Es mag das ja in manchen Fällen an ihm selber liegen, wenn er eben völlig seinen Beruf verfehlt hat, oder für die ihm vorkommende Altersstufe nicht passt, oder seine Tätigkeit nur als eine zwar unangenehme, aber nützliche zeitweilige Erwerbsquelle ansieht. Liebt er dagegen seinen Beruf, so wird er selbst bei geringem Talent unter leidlich günstigen Umständen noch viel Gutes stiften und demgemäss Erfolg-erzielen. Hat er noch Talent oder gar Genie dazu, und ist also jedenfalls keine blosse Unterrichtsmaschine, sondern wirkt auch sittlich und charakterbildend, so wird die Schuld an gelegentlichem Misserfolg andern Faktoren zuzuschreiben sein.

Ich will von diesen nur einen berühren, nämlich das Schülermaterial, welches in unserer Einheitsschule naturgemäss sehr gemischt ist; auf andere, wie die soziale Herkunft und Stellung der Lehrenden, ihre durchschnittliche allgemeine Bildung im Gegensatz zu dem, was für Examina gelernt wird, die Dauer und Sicherheit resp. Unsicherheit ihres Dienstes,

ihre Behandlung durch Vorgesetzte und Eltern, ihr Quantum an praktischem Sinn, u. s. w., verbietet es sich hier einzugehen.

1. Ungünstig ist schon die Mischung so vieler Nationalitäten und Rassen, die erst zu einer Einheit verschmolzen werden sollen, was die meisten der einseitig anglo-amerikanisch angelernten Lehrkräfte ganz und gar nicht im rechten Sinne zu tun verstehen; mir wohl bekannte rühmliche Ausnahmen bestätigen bloss die Regel. Durch z. T. ganz schamloses Paradien ihrer spezifisch anglo-amerikanischen Vorurteile schaden manche mehr als sie und andere nützen und wieder gutmachen können.

2. Die Schüler sitzen oft mit sehr verschiedener geistiger wie körperlicher Reife in einer und derselben Klasse, wofür die Schule keineswegs immer zu tadeln ist, und bei Versetzungen spielt bald das positive Wissen, bald das Betragen eine zu grosse Rolle. Daher ist notwendig vieles den einen langweilig, oft schon durch die Art der Behandlung des Stoffes, was die andern noch interessieren kann, weil ihnen neu und angepasst; und umgekehrt, ein Teil versteht schon, wo der andere es noch nicht vermag.

3. Die natürlichen Anlagen und Neigungen gehen unendlich weit auseinander, sind nicht selten in ein und demselben Kinde fast widersprechender Art, und nicht jedes wird erkannt in seiner Eigenart, denn schnelle Erkenntnis der verschiedenen Individualitäten ist nicht jedermanns Sache, und in der rechten Weise zu diskriminieren ist noch schwerer. Dies vermehrt denn die Zahl der Fehlschläge ganz beträchtlich.

4. Verschiedene Ernährung, Lebensweise, häusliche Erziehung, resp. Nichterziehung, sowie erbliche Belastung der einen oder andern Art machen vielfach die Schüler einer und derselben Klasse ganz disparat, und die etwa nicht sehr phlegmatische Lehrkraft disparat. Setzen Sie z. B. folgenden Fall, wie er Ihnen in jeder Grossstadt vorkommen kann. Es bestehe eine Klasse zu einem Drittel aus Kindern, womöglich noch beider Geschlechter, des respektablen kleinen Mittelstandes, der zwar den guten Willen hat, dass seine Kinder etwas lernen sollen, aber nicht viel für sie tun kann; zu einem Drittel aus Kindern der allerniedrigsten Mietskasernenbevölkerung, die sich in unsern grössern Städten fast nirgends mehr auf einen bestimmten Stadtteil beschränkt; und im letzten Drittel aus Kindern von Leuten, die ihre Sprösslinge eigentlich für die öffentliche Schule für zu gut halten, aber nicht in der Lage sind, die Preise der fashionablen Privatschulen zu bezahlen, da sie sonst schon bis zur äussersten Grenze ihrer pekuniären Mittel leben. Wer aus dieser Mischung etwas macht, der verdient als zauberisches Lehrgenie verherrlicht und belohnt zu werden; im entgegengesetzten Falle ist er als Märtyrer zu beklagen. Kaum brauche ich hinzuzufügen, dass wie es Wunderkinder gibt, so auch unter den 425,000 Lehrkräften der Union sich einzelne erstaunliche Genies finden; aber nach diesen die übrigen abzuurteilen wäre noch schlechter, als einiger Monstra wegen alle zu verdammen.

Wo sich mehrere Klassen desselben Grades in einer Schule befinden, ist solche Mischung der Elemente leicht zu vermeiden; und bedauerlich bleibt sie immer, denn die Folge davon ist gemeiniglich, dass die betr. Lehrkraft, auch ohne besondere "pets" zu haben, sich ausschliesslich den ihr kongenialeren Kindern widmet,—nur zu oft sind das etweteile von den Mädchen,—während den andern ihre Schulzeit mehr schadet als nützt. Die Schule des Lebens wird für diese nur so viel härter, wenn sie nicht ganz darin zu Grunde gehen; und das sind leider gar zu viele.

Gerade hier in diesem Lande ist es von der grössten Wichtigkeit, dass die Kinder zeitig auf die Bildung eines festen Willens und sittlichen Charakters hingeleitet werden, einerlei wie viel positives Wissen sie dabei erlangen, und dazu führt vor allen Dingen die richtige Disziplin. Ich meine nicht die der militärischen nachgeahmte Schwindeldisziplin, die allerdings für die Schulvorsteher die bequemste ist; auch nicht diejenige, wo die ärgsten "ring leaders" zu Aufsehern der andern gemacht werden, wie man es gelegentlich wohl in Straf- und Korrekptionsanstalten macht; auch nicht diejenige, welche den Teufel durch Beelzebub austreibt, also schlechte Eigenschaften wie Eitelkeit, krankhaften Ehrgeiz und Grössenwahn züchtet, um die allergewöhnlichste Roheit und Gemeinheit bloss für die Schulstunden einzudämmen. Denn auf die Dauer ausgerottet werden sie dadurch nicht, sie werden vielmehr, um im Bilde zu reden, auf Eis gelegt und halten sich dabei ausgezeichnet. Andererseits wollen wir auch nicht die barbarische Zucht z. B. der Zeit Luthers oder Elizabeths von England.

Vielmehr soll das Bestreben sein, die Kinder auf ihre früh eintretende Verantwortlichkeit hinzuweisen, auf ihre Pflichten gegen Eltern, Schule und Staat; damit also ihre zunächst rein persönlichen, sinnlichen Interessen in ethische zu verwandeln; ihnen zu zeigen, dass das Interesse der Gesamtheit, d. h. in erster Linie der Klasse und Schule, der gegenüber das Individuum nichts bedeutet, sobald es opponieren will, zugleich ihr eigenes bestes Interesse ist; dass sie durch treue Pflichterfüllung nicht etwa ihren Lehrern und Angehörigen einen Gefallen tun, sondern indirekt sich selbst den grössten Dienst erwiesen; dass überhaupt kleine Dienste und Gefälligkeiten nicht arge Pflichtversäumnisse gutmachen können, was vielfach sogar noch der Standpunkt Erwachsener dem von ihnen geglaubten Gotte gegenüber ist.

Der Lehrer hat hierbei zwei Tätigkeiten zu vereinigen, die sich auf den ersten Blick zu widersprechen scheinen, nämlich einerseits die überwiegende Wichtigkeit der Gesamtheit, also zunächst der ganzen Klasse oder Schule als einer Einheit zu betonen, andererseits den Individuen gegenüber behutsam zu diskriminieren und nicht nach jeder Richtung hin alle über einen Kamm zu seheren.

(Schluss folgt.)

Zur gesetzgebenden Grammatik.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

von Dr. Edwin C. Roedder, Assistant Professor of German Philology, University of Wisconsin.

(Schluss.)

Sehr böse ist Wustmann auf den Apostroph zur Bezeichnung des Genitivs in Ausdrücken wie Voss' Luise — Brockhaus' Lexikon; er nennt ihn hier lückerlich, weil er nicht auszusprechen sei. Ist dem aber wirklich so? Sprechen hier nicht sehr viele Deutschen eben ein gelängtes s, das dem doppelten s in den romanischen und skandinavischen Sprachen entspricht, und bei dem der Laut gewissermassen in zwei Hälften, mit einer leichten Druckgrenze in der Mitte hörbar wird? Das Alemannische bietet hiezu eine Parallele mit seinem gelängten n, wenn für „in den Hof“ in Hof gesagt wird. Ebenso ist es ganz leicht, bei einem Genitiv wie Busch' das s hören zu lassen.

Für die Pluralbildung Herzöge galt natürlich nicht die Analogie Trog—Tröge, sondern etwa eine Bildung wie Bischöfe. Überhaupt ist es merkwürdig, die Analogiewirkung aus Reinspielerereien herleiten zu wollen.

Bei Ort (S. 21) macht man wenigstens in Süddeutschland heute noch den Unterschied, dass der Ort=Platz den Plural Orte, das Ort=Dorf Oerter bildet.

Unrichtig ist auf S. 25 die Behauptung, die Adjektiva hätten in der schwachen Deklination, wie die Hauptwörter, nur die Endung e n; im Nominativ des Singulars haben sie in allen Geschlechtern e.

Wenn bei deutlich bezeichnetem Genitiv eines Hauptwortes in der Einzahl das begleitende Adjektiv in die schwache Flexion übergetreten ist, wenn man also heute statt früheren „gutes Mutes“ guten Mutes sagt,—eine Bildung, die Wustmann ausrotten möchte, weil „Sprachkundige“ des 17. und 18. Jahrhunderts dagegen ankämpften,—so ist das die letzte Konsequenz des Obsiegens eines formalen Prinzips, wo früher ein wortbildendes gegolten hatte. Heute steht hier die schwache Flexion durchgängig, wenn der Genitiv durch ein vorausgehendes Bestimmungswort oder ein nachfolgendes Hauptwort kenntlich gemacht ist; sonst die starke; also muss man sagen grosses (nicht grossen) Helden, da die schwache Form Akkusativ der Einzahl oder Dativ der Mehrzahl sein könnte.

Falsch ist es wieder, wenn auf S. 31 gesagt wird, die schwache Form des Adjektivs sei endgültig durchgedrungen hinter den besitzanzeigenden Adjektiven. Es heisst doch mein lieber Freund, unser jüngstes Kind. Die schwache Form steht nur nach flektiertem Possessiv. Nicht ganz dem Sachverhalt entspricht die Darstellung, dass im Nominativ und Akkusativ des Plurals nach viele, manche, einige u. s. w. starkes Adjektiv stehe; süddeutsch heisst es: viele jungen Leute, manche bitteren Erfahrungen. Dass es keinem Zweifel unterliegen soll, dass nach dekliniertem Zahlwort (zweier, dreier) das starke Adjektiv (zweier grosser Völker) den Vorzug verdiene, steht in direktem Widerspruch mit Wustmanns Erklärung, dass die schwache Form vorzuziehen sei, wenn das vorausgehende (flektierte) Wort eine bestimmte Menge bezeichne; sind zwei Völker nicht eben so gut eine bestimmte Menge als alle Völker?

Reste der schwachen Form substantivierter Adjektive und Partizipien finden sich noch viel zahlreicher als auf Seite 32 in Zusammensetzungen wie *Gelehrtenversammlung, Beamtenwahl*.

Sehr viel milder als in der ersten Auflage ist die Ausdrucksweise in den Abschnitten *lieben Freunde oder liebe Freunde?* und *Wir Deutsche oder wir Deutschen?* Falsch ist es im letztgenannten, dass der Singular die starke Form verlange; wir sagen wohl *ich Armer* (männlich) und *ich Arme, mich Arme* (weiblich), aber sonst schwach *mir Armen* (männlich und weiblich), *mich Armen* (männlich). Im Nominativ musste die starke Form eintreten, als durch das Zusammenbrechen der Vollvokalendungen in späthochdeutscher Zeit der Unterschied, im Geschlecht verwischt zu werden drohte.

„Ein Verein von Künstlern; erst durch das von entsteht ein erkennbarer Genitiv (S. 38). — ein auf irgend eine Weise erkennbar gemachter Genitiv (eine Menge von Menschen) der abhängige Genitiv von Menschen (S. 95).“ In all diesen Fällen handelt es sich natürlich nicht um einen Genitiv. Gemeint ist, dass hier von mit dem Dativ dieselbe grammatische Beziehung ausdrückt wie sonst der Genitiv. Dass die genannte Verbindung ein Genitiv sei, ist eine schülerhafte Anschauung.

Eine Bildung wie grösstmöglichst (S. 42) ist allerdings nicht schön, weder wohlklingend noch logisch. Solche Formen entspringen aber einem „sprachlichen Drange, der für eine gewisse Funktion das typische Zeichen auch da anzuwenden sucht, wo dasselbe bereits anderweitige Verkörperung erfahren hat.“²⁶ So steht neben dem alten Komparativ fort die Weiterbildung *fürder*; so ist auch der Superlativ zu *einzig* zu erklären.

Die Genitivbildungen *unserer, eurer, statt unser, euer*, erscheinen in jeder Stilart; erinnern wir uns nur an Tells „Und Eurer, wahrlich, hätt' ich nicht gefehlt!“ Die Formen sind nicht unlogischer als *meiner, deiner, u. s. w. statt mein, dein*, die selbst wieder analogisch zu *unser, euer* gebildet worden sind. Wir können hier einen vollständigen Kreislauf in der Analogiewirkung beobachten.

Die flektierten Formen *jemandem, niemandem, jemanden, niemanden* werden in absehbarer Zeit die unflektierten *jemand, niemand* verdrängen. Darüber sollte sich Wustmann doch eigentlich freuen; sind sie doch ein Zeichen, dass das Gefühl für die Flexion nicht im Schwinden ist. Tatsächlich erstarkt das Gefühl immer mehr; selbst die Verwendung des Genitivs, der dem Untergang in absehbarer Zeit geweiht schien, nimmt wieder zu.

Der Gebrauch von *ein* statt *etwas* in *ein Schönes, ein Wunderbares*, sollte dem höheren Stile vorbehalten sein; da aber besteht er zu Recht (vgl. „Bald werden sie ein Weiteres von mir hören.“ (Schillers Tell IV, 1). Ein ist hier gar nicht der unbestimmte, sondern ein Rest des *ver-einzelnden* Artikels, wie er auch noch vorliegt in der Fügung „Das konnte ein Bismarck, aber kein Caprivi.“

Wustmann verurteilt die Ordinalbildung *hundertundeinte*; warum, erfährt man nicht. Ist aber *hundertunderste* logischer? Dieses stimmt zum Englischen, die Neubildung zum Französischen; organisch sind beide Formen berechtigt.

²⁶ Vgl. Behaghel, Die Syntax des Heliand, Leipzig 1897, S. 11.

Komisch dürfte in manchen Teilen Deutschlands folgender Satz (S. 67) lauten: „Bei Pate unterscheidet man den Paten und die Pate, je nachdem ein Knabe oder ein Mädchen gemeint ist.“ Vielerorts kommt es auf das Geschlecht des Täuflings gar nicht an, und in Franken haben die meisten Kinder einen Paten und eine Pate.

S. 69 heisst es, für Zusammensetzung mit Femininen gebe es nur zwei Möglichkeiten, das Blinde-n und den verkürzten Stamm. Das schliesse Fälle wie Gänsefuss überhaupt aus; diese werden S. 73 gestreift. Dazu gehört auch das völlig richtig gebildete Blütezeit, das Wustmann in der Anmerkung für falsch erklärt; denn mittelhochdeutsch heisst es *diu bluot*, *der blüete*. Die Blütenzeit ist nicht die Zeit des Blühens einer einzelnen Blume oder irgend einer Erscheinung auf geistigem Gebiete, sondern die Zeit, da alle Blumen blühen.

München, das auf S. 83 als slavischer oder slavisch-deutscher Ortsname gilt, ist ein echt deutscher Dativ des Plurals.

Um seine Verurteilung von Fügungen wie „Die Anschauung ist eine völlig verkehrte“ noch weiter zu begründen, hätte Wustmann (S. 90 ff.) auch auf das einfache Mittel hinweisen können, solche Sätze in den Plural umzusetzen; bleibt das Prädikat auch dann flektiert, dann ist die Fügung mit ein im Singular berechtigt; sonst ist sie zu verwerfen.

Dass in Sätzen wie „Sowohl Frankreich als auch Deutschland entwickeln sich sozialistisch“ der Plural im Prädikat (S. 97) durchdringen wird, darf man als sicher annehmen. Man hat hier eben das Gefühl, dass die beordnenden Fügewörter zusammen so viel heissen wie und.

Auf welcher als Relativ ist Wustmann besonders schlecht zu sprechen; er weist es ganz und gar der Papiersprache zu. Dies stimmt aber insofern nicht, als es auch mundartlich in Relativsätzen belegt ist. Bedingte Gnade lässt er walten, wenn es zur Einführung eines Relativsatzes dienen soll, der einem vorausgehenden Relativsatz untergeordnet ist. Eine solche Unterscheidung ist aber rein willkürlich. Berechtigt ist es ohne Zweifel, zwischen der und welcher zu wechseln. Eine nicht allgemein bekannte, auch von Wustmann nicht erwähnte Tatsache ist die Abneigung der Süddeutschen gegen welcher als unbestimmtes Fürwort. Ihnen klingt eine Satzfolge wie diese geradezu greulich: „Hast du Federn? Ich brauche welche. — Ja, hier sind welche; nimm dir welche.“ Der Süddeutsche, der nicht „angepreusselt“ ist, lässt in all diesen Fällen das welche einfach aus.

„Einer der schlimmsten Unfälle, der uns betroffen hat“ (S. 126) ist zwar wieder unlogisch, aber psychologisch gerechtfertigt. Wer so sagt, denkt tatsächlich nur an das eine Ereignis. Weniger verzeihlich wäre „einer der schlimmsten Unfälle, der uns betreffen kann“; hier denken wir an die Zukunft und verschiedene Möglichkeiten. Interessant ist es übrigens, dass Macaulay, der besten englischen Stilisten einer, die Fügung unbedenklich verwendet, — in dem Satze „eine der grössten Schwierigkeiten für das Verständnis unserer Vorzeit, die meist gar nicht gewürdigt wird“ bezieht sich das Relativ nur auf Vorzeit, nicht auf eine; hier ist zur Verdeutlichung das Einfügen von und zwar unerlässlich.

S. 131 Z. 9 v. u. lies weglassen statt weggelassen. Meines Wissens der einzige Druckfehler des ganzen Buches.

Warum soll trotzdem nicht Konjunktion sein dürfen, so gut wie in dem, seitdem? Wer sind die „vielen,“ die das Bedürfnis nach einem Unterschied zwischen trotzdem und trotzdem dass noch fühlen

(S. 132)? Gebraucht man nicht auch seitdem als Konjunktion wie als Adverb?

Und warum sollen Bedingungssätze oder vielmehr warum soll das sehr oft eine Bedingung bezeichnende *wenn* (S. 133) nicht in adversativem Sinne verwendet werden? besonders wenn damit stilistische Feinheiten zu erzielen sind?

Im Nebensatz das Hilfszeitwort (haben und sein) zu unterdrücken (S. 134 ff.) sollte dem höheren Stile und vorab der Poesie vorbehalten sein; die aber dürfen auf dies Vorrecht bestehen. „Die Feuerwehr löschte die Flammen, nachdem sie beträchtlichen Schaden angerichtet,“ las ich neulich in einer Zeitung. Wer? darf man da fragen. Vielleicht die Feuerwehr selbst durch Unachtsamkeit und Ueberflutung der Zimmer? Wohin übrigens die leidige Angewohnheit führt, hinter jedem partizipähnlichen Worte nach einem ausgelassenen Hilfsverb zu schnüffeln, zeigt eine wahrhaft ungeheuerliche Erklärung von Schillers schönen Versen in der Huldigung der Künste: „Schnell knüpfen sich der Liebe zarte Bande; wo man beglückt ist, ist man im Vaterlande.“ In die zweite Person umgesetzt, heisst dies natürlich „wo du beglückst, bist du im Vaterlande.“ Und was hat ein Banause von Erklärer daraus gemacht? „Wo man beglückt ist, ist man im Vaterlande.“ Lateinisch, ubi bene, ibi patria. Kann man sich eine schändlichere Entweihung des Dichterwortes vorstellen?

„Das Belegen der Plätze, um sie Späterkommenden zu sichern, ist verboten,“ enthält nach Wustmann ein falsches *um* (S. 159). Weitere Aufklärung gibt er nicht. Soll man sagen *zum Zweck*, *sie u. s. w.*?

„In frühern Jahrhunderten war die Sprache unsers Volks so voll überquellenden Lebens heute ist sie so tot und starr (S. 179).“ Kommentar überflüssig.

Unter einem *Shakespearedrama* (S. 190) sollte man sich allerdings ein Drama denken, das Shakespeare zum Helden, und keins, das ihn zum Verfasser hat. Zwischen *Bismarckbeleidigungen* und *Beleidigungen Bismarcks* gab es einmal einen tatsächlichen Unterschied. Wenigstens schrieb einst, ich glaube es war die Frankfurter Zeitung: „Das ist nun freilich keine Beleidigung Bismarcks, aber es ist eine Bismarckbeleidigung und darauf steht Strafe.“ Das Wort ist ganz offenbar als Gegenstück zu Majestätsbeleidigung gebildet.

Zu den Ausfällen Wustmanns gegen die adjektivische Verwendung von Adverbien auf *weise* vergleiche man die Darstellung bei Andresen,²⁷ dem man sicherlich im allgemeinen nicht den Vorwurf machen wird, gegen Neuerungen allzu nachgiebig zu sein.

Für das Englische gebricht es Wustmann an allem Verständnis. Dass er den jetzigen Einfluss des Englischen aufs Deutsche einzudämmen sucht, dafür wird ihm jeder Einsichtige dankbar sein, und nicht zum wenigsten die Deutsch-Amerikaner. Dazu bedarf es aber keiner Schmähungen gegen das Englische an sich.²⁸ Und dabei passiert es Wustmann, der sich doch beständig auf die lebendige Sprache beruft und den Buchstaben so scharf bekämpft, dass er bei den Wortzusammensetzungen einzig das Schriftbild berücksichtigt und so dem Englischen alle Wortzusammensetzungen abspricht. Dass aber *Fire Insurance Company* gerade so gut ein Wort ist als *Feuerversicherungsgesellschaft*, die Erkenntnis scheint ihm nie aufgedämmert zu sein.

²⁷ Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit, 7. Auflage, Leipzig, 1892, S. 243.

²⁸ Mit seinem Antisemitismus verschont uns der Verfasser in der neuen Auflage.

Zum Besten gehören die Abschnitte von 218-234. Zu dem, was über der erstere und der letztere gesagt ist, seien Kenner des Englischen wieder auf Macaulay verwiesen, der in einer Vergleichung der Königinnen Maria und Elisabeth in rund zwanzig Satzpaaren nacheinander seine Personen nie anders als Mary und Elizabeth nennt.

Die Verwechslung von mir und mich ist keine Berliner Eigenheit, sondern gehört dem ganzen niederdeutschen Sprachgebiet an, wo Dativ und Akkusativ sich lautlich zur selben Form entwickelt haben. Da über den Berliner Dialekt die irrigsten Vorstellungen verbreitet sind, verweise ich bei dieser Gelegenheit auf eine Darlegung davon, die während der letzten Monate 1903 in der Beilage der Münchener Allgemeinen Zeitung erschienen, mir aber in diesem Augenblick nicht zugänglich ist.

„Aus aller Herrn Ländern“ (S. 242): Das doppelte ern erscheine unerträglich: Aber sagen nicht die meisten Deutschen Herren? Und wären denn auch bei der Aussprache Herrn die beiden ern in der Aussprache gleichartig?

Die Anführungszeichen vulgo Gänsefüsschen nennt Wustmann eine ähnlich unnütze Spielerei wie den Apostroph. Gewiss kann auch damit Missbrauch getrieben werden. Aber nötig sind sie doch; existierten sie noch nicht, so müsste man sie elgens erfinden. Sie erfüllen sogar einen moralischen Zweck; sie verhindern manchen gelstigen Diebstahl; darum den Hut ab vor den Gänsefüsschen! Zweitens kann man sie zwar nicht direkt aussprechen, und doch sind sie uns auch beim lauten Lesen dienstbar, indem sie den Vorleser auf nötige Änderungen in der Stimmlage aufmerksam machen. Drittens sind sie ein sehr bequemes Unterscheidungsmittel beim stillen Lesen; und soll man denn darauf gar keine Rücksicht nehmen? Hat der Leser nicht auch das Recht, zu verlangen, dass man ihm seine Aufgabe so leicht als möglich mache, genau so gut wie der Hörer? Wenn ich also in einem Aufsätze schreibe; Schillers „Tell“ ist sein letztes grosses Drama, und weiterhin: Schillers Tell ist ein anderer als der der Sage, ist da mit den Gänsefüsschen nicht mehr gewonnen als verloren? Einen Zweck, meint Wustmann, hätten sie nur da, wo man eine Stelle aus der Darstellung eines andern einflechte, oder wo man Wörter ironisch gebrauche, um sie lächerlich zu machen. Wieviel Selbstironie doch der Herr Wustmann haben muss, wenn er in seiner Vorrede den Titel seines Buches immer in Gänsefüsschen anführt! Doch der Sachverhalt ist anders. Er fühlt eben, dass zwischen Wustmanns „Sprachdummheiten“ und Wustmanns Sprachdummheiten ein Unterschied besteht (oder doch bestehen sollte). Seine „Sprachdummheiten“ sind das von ihm verfasste Büchlein mit besagtem Titel; seine Sprachdummheiten sind die Sprachdummheiten, die er selber macht. Wer sich die Mühe nehmen will, die beiden letzten Sätze laut zu lesen, wird eine Bestätigung des oben Gesagten über Wesensunterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Rede darin finden und auch merken, wieviel weiter die schriftliche Rede mit einem ganz einfachen Mittel kommen kann. Warum ihr also dieses verleidn wollen?

Wer grundsätzlich die Provinzialismen in Acht und Bann tut, sollte die seines eigenen Landstriches nicht als mundartliche Feinheiten verteidigen. Das tut Wustmann mit dem sächsisch-thüringischen aller vier Wochen, wo das Gemeindeutsche den Akkusativ verlangt. Die Feinheit hierin entzieht sich meiner Beobachtung. Der Ausdruck steht auf einer Stufe mit jeden Monat, jede Woche, jeden Sonntag, wo auch die

Sachsen den Akkusativ verwenden, der hier Wiederholung und nicht Zeitdauer bezeichnet. Beklagt sich jemand, er habe drei Wochen in einem öden Nest zubringen müssen, so frage ich ihn nicht mit Wustmann, ob er alle drei Wochen, sondern ob er die ganzen drei Wochen oder noch wahrscheinlicher die ganze Zeit da gewesen sei, und er kann mir getrost antworten, er habe alle drei Tage oder jeden dritten Tag einen Ausflug gemacht, und dabei den Zauber des partikularistischen distributiven Genitivs verschmerzen.

Sächsischer Provinzialismus ist auch die Mittwoch statt des Maskulins. Wie lange wohl hier noch das etymologische Gefühl gegenüber den sechs männlichen Wochentagen künstlich wach gehalten werden kann? Es würde nicht sonderlich befreunden, wenn Wustmann da auch den Provinzialismus ermächtigten in Schutz nähme.

Von den auf S. 262 gerügten Doppeladjektiven sind sozial-wirtschaftlich und sozial-ethisch wohl aus den Substantiven Sozialwirtschaft und Sozialethik entstanden, sollten daher in einem Worte geschrieben werden. An dieser Stelle wäre auch eine Anmerkung über Zusammenziehungen wie deutsch-französisch, blauschwarz, am Platze gewesen.

Dass ein Wort so gut wie aussterben und doch in einer gewissen Kategorie sich erhalten kann, scheint Wustmann nicht zugestehen zu wollen; er verwirft denn als Komparativartikel auch in Sätzen wie Er war grösser als Staatsmann denn als Dichter und verlangt dafür als als. Mir ist diese Doppelung unerträglich; lieber noch verwendete ich eine weitläufige Umschreibung. Aber warum soll denn nicht sein Dasein weiter fristen?

Warnen mit verneintem Infinitiv scheint unter englischem Einfluss entstanden zu sein (S. 266).

Wörter wie Referent, Berichterstatter, Kläger werden wohl wie Eigennamen gefühlt; daher der Brauch, den Artikel wegzulassen (S. 268). In Fällen wie an Land, auf Deck haben wir es mit überlebenden Bildungen zu tun, in auf Wache, auf Festung mit analogen Neubildungen.

„Fräulein (sächlich) Doktor (männlich) Hedwig (weiblich). Dabei ist aber eigentlich gar nichts Verwunderliches. Die Verschrobenheit der Sprache ist ja nur das Abbild von der Verschrobenheit der Sache.“ So Wustmann auf S. 271. Wie viel schöner wäre doch, als der Grossvater die Grossmutter nahm! Da wusste man nichts von Mamsell und Madam; und von Inhaberinnen des Dokortitels träumte man noch nicht einmal.

„Das Gymnasium geriet in einen innern Widerspruch hinein“ ist entschieden ein Stillfehler, trotz Wustmanns Billigung auf S. 283.

Für und wider die sogenannte Inversion nach und ist schon so viel geschrieben worden, dass ein Wort darüber kaum der Mühe lohnt; ich halte es hier gerne mit Wustmann. Unter einem neuen Gesichtspunkte behandelt die Frage Behagel in seinem Aufsatz „Die Herstellung der syntaktischen Ruhelage im Deutschen.“²⁰

Die Stellung hinter der Präposition wäre hässlich bei allen Adverbien, die den Adjektivbegriff einschränken, herabsetzen u. s. w. (S. 310). Also darf man auch nicht sagen: er versuchte es mit kaum genügenden Mitteln, er sprengte die Tür in fast (beinahe)

²⁰ Indogermanische Forschungen. XIV. S. 438-59.

wahnsinnigem Zorn? Was wird aus dem Inhalt der Sätze bei der Vorstellung des Adverbs?

Dass die Einzahl *Hose* für *fein* gilt, wird die süddeutschen Bauern stolz machen, da sie den Plural gar nicht kennen. Auch das Wort *Bein* bedeutet im Volksmund nur *Knochen*, und der süddeutsche Bauer hat vielleicht seit Jahrhunderten keine Beine mehr, sondern nur noch *Füsse*. Aber nicht aus Vornehmtheit.

Die Klasse von Wörtern, die sich am leichtesten und beständig verschiebt, ist die der modalen Hilfszeitwörter *können*, *dürfen* u. s. w. Jedes gute Wörterbuch auf historischer Grundlage gibt darüber reichhaltige Auskunft; ein Blick in die deutschen Klassiker lehrt, welche Wandlungen hier schon ein Jahrhundert erzeugt hat. Nicht anders ist es im Englischen. Für Wustmann ist das alles ohne jeden Belang, Sprachdummheit, nichts weiter.

Wenn bei Zeitwörtern mit übertragener Bedeutung *hin* durch *her* vollständig verdrängt worden ist (S. 343), was soll dann die Verurteilung von *rein* fallen (S. 342)?

Von einem neu aufkommenden Worte fordert Wustmann, „das es regelrecht, gesetzmässig gebildet sei, und dass es mit einleuchtender Deutlichkeit wirklich das ausdrücke, was es auszudrücken vorgibt (S. 350).“ Diese zweite Forderung stellt an die Neubildungen zu hohe Ansprüche; auch überschätzt sie die Stärke des etymologischen Bewusstseins. Eigentlich sollte man von einem neuen Worte auch nicht mehr verlangen als von einem alten; wieviele Wörter für Gegenstände und Verrichtungen des täglichen Lebens, Dinge, die allen gemeinsam sind, wie viele entsprechen denn tatsächlich der Forderung einleuchtender Deutlichkeit? Wie viele bezeichnen denn auch nur einigermaßen die Beziehung, die sich uns bei der Analyse zuerst aufdrängt? *Les mots ne signifient naturellement, mais à plaisir*, sagt Rabelais. Will sagen, die Bedeutung wohnt ihnen nicht von Natur inne, sondern stützt sich auf menschliches Übereinkommen. Wenn einmal ein Wort für eine Sache ins Leben getreten ist, so gleicht es sich sehr schnell dem bezeichneten Objekte an.³⁰ Allerdings werden alljährlich eine Unzahl neuer Wörter gebildet, die es nur zu einer Eintagsfliegenexistenz bringen. Die wirksamsten schöpferischen Kräfte hierbei sind die sich stetig steigernde Hast des modernen Lebens, die uns zu keinem ruhigen Suchen nach entsprechenden Ausdrucksmitteln im vorhandenen Wortschatze kommen lässt, und die eitle Sucht, mit noch nie dagewesenem zu prunken. Mit den meisten derartigen Bildungen macht die Sprache kurzen Prozess; auch auf geistigem Gebiete, nicht minder als auf physischem, gilt der Satz vom Überleben der Tauglichsten: Hierin kann man ruhig die Sprache sich selbst überlassen. Doch selbst angenommen, neunzig Prozent aller Neubildungen erwiesen sich als nicht lebensfähig, so darf uns der Rest mit der fieberhaften sprachschöpferischen Tätigkeit ausöhnen. Tatsächlich ist das Deutsche auf dem besten Wege, sich unter den heutigen Kultursprachen den reichsten Wortschatz zu erwerben, wenn es ihn nicht ohnehin schon besitzt.³¹ Das kann uns Deutsche aber doch nur mit stolzer Freude erfüllen.

Erhält sich nun neben einem bereits bestehenden Worte eine Neubildung

³⁰ Vgl. hierzu die schönen Ausführungen über „gedankenlosen Wortgebrauch“ bei K. O. Erdmann, *Die Bedeutung des Wortes*, Leipzig 1900.

³¹ Man hat bereits Zehntausende von Wörtern gesammelt, die Muret-Sanders, das vollständigste deutsche Wörterbuch, nicht verzeichnet.

von annähernd demselben Begriffsinhalt, so geschieht das immer in der Weise, dass sich in sehr kurzer Zeit der Begriffsinhalt des einen oder des andern oder auch beider mehr oder minder verändert; oder eines der beiden entwickelt einen gewissen Nebensinn; oder endlich sie decken sich zwar begrifflich, gehen aber im Stimmungsgehalt oder Gefühlswert auseinander.³² So wird es sicherlich auch mit manchen der von Wustmann angefochtenen Neuschöpfungen gehen. Werdegang z. B. ist inhaltlich soviel wie Evolution und Entwicklung, und doch haftet ihm ein Etwas an, das es in eine höhere Gefühlsphäre rückt.

An Einzelheiten nur folgendes: *Brauch* ist nicht dasselbe wie *Gepflogenheit*; dieses ist subjektiv, *Brauch* aber ist es nicht. Was ist denn so Garstiges an *Einakter*? und wenn man ein Distichon einen *Zeileiler* nennen will, warum nicht? Die *Ausreise* eines Schiffes ist nicht dasselbe wie *Abreise*, die auch die *Heimreise* sein kann; wenn man in Mitteldeutschland, wo der Unterschied zwischen stimmhaftem und stimmlosem *s* nicht deutlich gemacht wird, dabei an *ausreisen* denkt, so erinnert ja wohl die *Abreise* auch an *abreissen*.

Bei der Besprechung des Wortes *bedeutsam* kommt Wustmann auf den sinnvollen Wortgebrauch. Nun würde es ja den schriftstellernden Menschen zieren und davon zeugen, dass ihm Verstand ward, wenn er im innern Herzen spürte, was er so schreibt mit seiner Hand, — wollte er das aber bei jedem Worte tun, so könnte er ebensogut sich bei jeder Bewegung deren Zusammenhang mit der Tätigkeit aller Organe seines Körpers, bei jedem Schritte in einer Gesellschaft den Ursprung jeder Sitte, jedes Brauchs klar machen wollen. Wie Erdmann³³ es treffend dargestellt hat, ist ein gut Teil gedankenloser Wortgebrauch zur kräftigen Sprachentwicklung sehr notwendig.

Der absolute Komparativ findet sich nicht nur bei *besser*, das auf S. 359 abgekanzelt wird, sondern auch sonst vielfach; ein älterer Herr ist jünger als ein alter Herr, und wenn ich längere Zeit an einem Orte war, so brauche ich nicht lange Zeit da gewesen zu sein; ein höherer Beamter in reiferem Alter; er ist ohne edlere Regungen. "Man empfindet den Komparativ als Ausdruck der Erhebung über ein gewisses nicht näher bezeichnetes Durchschnittsniveau, die in der Regel den durch den Positiv bezeichneten Punkt nicht ganz erreicht." ³⁴ Süddeutsch gebraucht man ihn sogar adverbiell: "Das ist schon länger (ziemlich lange) her."

Unter einer Darstellung in grossen Zügen verstehe ich keine oberflächliche, sondern eine kurze, alles Wesentliche hervorhebende (S. 360). Dem Adjektiv *grosszügig* liegt offenbar der Zug ins Grosse, nach dem Grossen zugrunde.

Gut, aber etwas übertrieben ist der Abschnitt "haben und besitzen," S. 291 ff.

Die häufigen Umschreibungen eines einfachen Zeitwortes durch Verbin-

³² Vgl. Erdmann, a. a. O., Kapitel vier. Dies liebenswürdige und geistvolle Büchlein sei jedem aufs wärmste empfohlen, der sich für die Sprache als Kunst interessiert.

³³ A. a. O., Kapitel sechs.

³⁴ Wilmanns, Deutsche Grammatik, zweite Abteilung, zweite Auflage, Strassburg 1900, § 333,3.

dungen von Hauptwort und Zeitwort (Wustmanns "Verbalsurrogate" S. 397ff.) erklärt Behaghel³⁵ aus der der mündlichen Rede entnommenen Neigung, den Schluss der Rede volltönender zu gestalten. Daher kommt heute zur Verlesung, was früher einfach verlesen wurde.

Unter den Verdeutschungen von Fremdwörtern verwirft Wustmann (S. 414) die, die keine Uebersetzungen, sondern Umschreibungen oder Begriffserklärungen seien, z. B. Schriftleiter für Redakteur. Allein ist die Begriffserklärung nicht das höchste Lob, das man einer Neubildung spenden kann? Abgesehen davon, dass Redakteur ursprünglich auch nur einen Teil seines heutigen Begriffsinhaltes umfasste, braucht man der Verdeutschung dafür nur etwas Zeit zu gönnen, und sie wird schon denselben Begriffsumfang auszufüllen wissen wie ihr Vorgänger. Ein Deutscher, der das Wort Redakteur gar nicht kennt, würde im Handumdrehen ausfindig machen, was ein Schriftleiter ist, ebensoschnell als er sich über das Fremdwort Rats holen könnte. Das Beste über die ganze Frage hat wieder Erdmann im letzten Kapitel seines Buches geschrieben.

Die five sisters und five brothers auf S. 418 sollen doch jeweils wohl five sein; oder sind wirklich Querpfeifer damit gemeint? Zum Tingeltangel könnte das passen. — Der hannöverische Teegebäckfabrikant, der sein Fabrikat als den besten Buttercakes anpreist, Leibnitz heisst er, verdient eine strengere Rüge, als sie Wustmann ihm erteilt, für seine Engländerei und die scheussliche Sprachvergewaltigung. Der deutsche Reklamenmischmasch ist unbeschreiblich kläglich, voll wirklicher Sprachdummheiten. Die Sprachvermengung im Anzeigeteil deutsch-amerikanischer Blätter ist demgegenüber noch erträglich.

Wir sind am Ende unserer Betrachtung. Erfreulich ist dieselbe nicht gewesen. Der Umfang, der den Einwänden gegen Wustmanns Buch gegeben werden musste, — und an Einzelausstellungen hätte noch manches genannt werden können, — musste notwendigerweise viel grösser ausfallen als der auf die Anerkennung der Vorzüge verwendete Raum. Das ist einmal die traurige Pflicht der Kritik diesem Buche gegenüber. Ich fürchte, sie wird es immer bleiben. Niemand aber wird das Buch aus der Hand legen, ohne sich ehrlich gestehen zu müssen, dass er daraus gelernt hat. Freilich nicht, wie man das Palladium unserer Muttersprache retten könnte, wenn ihm Gefahr drohte. An diese Gefahr glauben wir nicht. Im Gegenteil, das Deutsche geht einer grossartigen Zukunft entgegen. Aber der Eifer des Verfassers ist ansteckend; und dass es ihm ehrlich Ernst ist um seine Sache, wird auch der nicht verkennen, dem seine Kampfweise nicht zusagt. Lassen wir auch dem Fleisse Wustmanns Gerechtigkeit widerfahren. Selbst im beständigen Widerspruch gegen ihn, achtlos darf die deutsche Sprachwissenschaft weder in der Gegenwart noch in der Zukunft an dem Buche vorbeigehen.

Zum Schlusse kann ich mirs nicht versagen, auf das baldige Erscheinen eines gross angelegten und durchgeführten Werkes hinzuweisen, an dem ich warmen persönlichen Anteil nehme, — Professor George O. Curmes "German as Spoken and Written Today," eine umfangreiche wissenschaftliche Grammatik der lebenden deutschen Sprache seit 1850, auf streng geschichtlicher Grundlage, die noch dieses Jahr im Verlag von Mac Millan & Co. erscheinen soll. Das Werk, die reife Frucht zwanzigjähriger treuester Hingabe und Aufopferung und eines unbeugsamen eisernen Fleisses, den kein Hindernis zu

³⁵ Die deutsche Sprache, S. 69.

schrecken vermochte, wird ein glänzendes Denkmal der germanistischen Wissenschaft sein, worauf die ganze sprachwissenschaftliche Welt stolz sein darf; und mit um so grösserer Genugtuung darf es uns erfüllen, dass eine solche Arbeit aus dem Studierzimmer eines amerikanischen Gelehrten hervorgegangen ist. Manche veralteten Anschauungen über die deutsche Sprache, die sich seit Adebung von Jahrzehnt zu Jahrzehnt weitergeschleppt haben, wird Professor Curmes Buch hinwegräumen; und ich wüsste von keiner Schulgrammatik, die nicht auf Grund dieses Werkes wird umgeschrieben werden müssen. Wieviel ich dem Buche, von dem es mir vergönnt war, einige Teile im Manuskript zu lesen, heute schon verdanke, vermag ich nicht zu berechnen. Nach seiner Vollendung aber wird jeder sein Schuldner sein, der schöpfen will am Borne der Erkenntnis der wunderbaren deutschen Sprache, wie sie sich offenbar in der lebendigen Gegenwart.

Berichte und Notizen.

I. Report of the Meeting of the Modern Language Association.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

The Union meeting of the Modern Language Association of America and the Central Division of the Association held at the University of Michigan was a very successful one in representative attendance, work, and goodfellowship.

The address of welcome by President James B. Angell will always be remembered. President Angell gave reminiscences about the nature of the study of Modern Languages in this country and in Germany during his student days. He also reviewed the history of the Modern Language Departments at the University of Michigan and referred with kind and touching words to the tragic deaths of Professors Walter and Hench. Dr. Angell expressed the wish that the main emphasis should be placed on literary-interpretation in the colleges of the country, rather than on philology. He also said that 'the students should be introduced to the riches and the spirit of the writings of the poets, and that the interrelation and the interdependence of literatures should be especially emphasized'.

One of the most pleasant events was the social gathering in the cozy and comfortable rooms of the University Club of Detroit. The 'Smoke Talk' of Professor Calvin Thomas was characteristic of the man and made all forget the daily work and the differences of opinion. Professor Victor Michels of Jena honored the association with a 'Bierrede' in which, among other things he expressed his surprise that such "Gemütlichkeit" was possible in this country.

The President's address by Professor George Hempf was especially timely, and, as is always the case when Professor Hempf speaks on his chosen subject, was a valuable contribution, based on independent observation and investigation. Among other things, he showed that the attitude assumed toward the mother tongue by the average teacher of English, as well as by the average person of education is wrong. Language is looked upon as something printed rather than as something spoken, whereas real speech is spoken. The language of books makes little

impression upon the speech of most people, but the tendencies that spring from the conditions of spoken speech are allpowerful and determine the future of the language. The average teacher regards print as the norm and strives to make the pupils read and speak like print, forgetting that print is but a poor picture of language, and, in many respects, a picture not of the speech to-day but of that of five hundred years ago.

Another common error is the assumption that English is somewhere spoken to perfection and that it is our duty to strive to speak this perfect speech. If we try to localize it, we find that its habitat is quite uncertain, and we flit from the West to Boston and from Boston across the sea to England, only to find that there too the teachers are talking about this mythical perfect speech and reproving their pupils for their natural usage. The English-speaking world is far too large for us to expect uniformity of speech. Speech is nothing but one of the results of human activity, dependent upon the conditions under which men live. We must expect diversity and respect it.

The task of the English teacher is a large one. His chief function is to teach his pupils to write clearly and effectively and, in order to do that to think clearly and marshal their thoughts well. He must also teach them to avoid that in their speech which would give offense to the great mass of English-speaking people. But there he should stop. There are so many important things to be taught that no time should be wasted on petty matters. If a teacher knows that a pronunciation or construction which he is trying to teach a boy, will be given up as soon as the boy gets out into the world, it is his business to find something to teach that boy that will remain by him and be of some use to him and to the world that he lives in.

A large number of papers are of immediate interest to the readers of the P. M. 1. Professor James Taft Hatfield announced the finding of the missing volume 3 of the A1 edition of Goethe's works (1806), containing the misprints recorded by Riemer in Goethe's *Tagebuch* for 1809, i. e. p. 83, "magst" for "machst", and (p. 191) "habe" for "hatte". From vol. 5 of A' (1807) he infers several important amendments to the Weimar-text of Egmont.

Prof. Hatfield also described a copy of Egmont (Leipzig, Göschen 1788) resembling E1 as recorded by Minor, but exhibiting fewer errors. It has none of the errors of E2.

2. Professor Osthaus presented a carefully prepared paper on "The Stage of Hans Sachs and the Nuremberg Drama etc." The paper gave a picture of the stage and the stage-apparatus, the sources of the paper being the contemporary accounts and the dramas themselves. The principal points discussed were: the nature of the stage, its effect on the stage-apparatus; stationary fixtures and temporary additions; the actors, their number, dress, and the demands on their skill; mute persons.

3. Professor Hohlfeld offered a valuable contribution to the history of modern German rhyme. He gave a comprehensive account of the history of the ö-e, ü-i, and eu-ei rhymes so common in almost all German verse of the last three centuries. The teacher of German literature has to constantly deal with these rhymes, but their nature and frequency are not understood by some of our best scholars.

Systematic investigation shows that these rhymes begin to appear sporadically as early as the second half of the 14. century, if not earlier. They are firmly established about the year 1500 in authors who belong to the south-west of Germany. They are less frequent in authors who belong in the east or midland. Their appearance proves that in certain parts of Germany the umlaut vowels ö, ü, and üu lost their original rounding, being pronounced e, i, and, ei respectively. During the 16th century this phonetic change and the rhyme practice based on it spreads eastward and northward, and from the 17. century on the new rhymes seem to have been established in all parts of Germany. In the third quarter of the 18. century this development reaches its high-water mark. The writer quoted figures to establish his point of view from a wide range of authors from Brant to Liliencron and the contemporary writers.

Since the first decades of the past century, partly through bookish influences and partly through the growing preponderance of the north in Germany's intellectual life, a rerounding in the pronunciation of ö, ü, and eu has made strong headway and, hence in the technically more careful poets the ü-e, ü-i, and eu-ei rhymes are rapidly disappearing. And thus a development that began 300 years ago and reached its climax in the 18. century seems to be drawing to a close. Professor Hohlfeld finally pointed out that various phonetic and philological deductions of a more general character are suggested by the results of his observations.

4. The venerable Professor Edward H. Magill presented the report of the Committee on International Correspondence. The committee reported that in France, Germany and the United States, 1098 persons had been placed in correspondence in the past year, at a charge of 25 Cents; and that copies of the Easter Annual, "Comrades All" had been given to new subscribers. They also reported that it was not proposed to continue that Annual the coming year, and that the price to be paid should be reduced from 25 cents to 10 cents each. They also presented two plans of work which they had under consideration; one to interest leading Educational Journals to take charge of it, instead of a central committee; and the other was to continue the work of the committee, and let this committee secure names of Educational Institutions that are willing to enter upon the work, and send the names of all interested applicants to the proper officers in such institutions, and let these officers make the arrangements, and pair the students whose names are thus sent. The committee also suggested that the German bureau be requested to make no charge to our students, but be satisfied, as we had been, with the fees of the students of one's own nation. The committee desired further time to consider the two forms of proceeding proposed. The committee was continued, their work much approved, and they were directed to report the conclusion of their further investigations to the next annual meeting of the association.

5. Mr. F. W. Meisnest of Wisconsin presented an excellent paper on "Lessing and Shakespeare". Mr. Meisnest will, it is hoped, follow the suggestion of Professor Thomas and publish his investigations in full. The conclusions reached were: 1. What little Lessing knew of Shakespeare up to 1758 he obtained from Voltaire, La Place's French translation and the few articles in German periodicals. Nicolai and Mendelsohn, together with Dryden's 'Essay on Dramatic Poesy' led him to

study and read Shakespeare in the original in 1758. 2. Lessing's utterances referring to Shakespeare are comparatively few in number, and always made incidentally. Only five of his dramas are referred to (Hamlet, Othello, Lear, Romeo and Juliet, and Richard III.). 3. The only probable Shakespearean influence discernible in Lessing's dramas is the approach to the character-drama in *Emilia Galotti*. 4. In introducing Shakespeare into Germany Lessing was more a follower than a leader. Nicolai, Mendelsohn, Gerstenberg, Herder, and Wieland — each deserve more credit than Lessing. 5. What Lessing did for Shakespeare was due largely to his eminence as a critic and to the vigor of his attacks on Voltaire, Corneille and Racine, which removed many difficulties in the way for a favorable reception of the great dramatist.

6. Professor Gruener's paper was of especial interest to those who have followed the interrelation of German and American literatures. The paper briefly called attention to the conflicting views held by critics in regard to the influence of Hoffmann upon Poe. After a brief synopsis of the conflicting views concerning the influence of Hoffmann upon Poe, mention was made of the various French and English translations of Hoffmann before Poe's early works. The conclusions were: 1. Poe knew Hoffmann, as shown by his references to "phantasy-pieces", the name coined by the latter for his earliest tales. 2. Poe borrowed from the "Serapions-Brüder" the chief idea and the setting of his "Tales of the Folio Club". 3. Poe, as seems quite probable, obtained from Walter Scott's article on Hoffmann (*Foreign Quarterly Review*, July, 1827) the suggestions for the name "Tales of the Grotesque and Arabesque", and also, from the outlines of Hoffmann's "Das Majorat" as given in that article, suggestions for the "House of Usher" and "Metzengesstein". 4. A certain peculiarity of style noticeable in Poe's early tales and prose seems quite evidently to have been taken from Hoffmann. It is the peculiarity, chiefly in conversational dialogue, of beginning a sentence with one or more words, then putting in the word or phrase of saying, or some other parenthetical word, and repeating the opening words before proceeding with the rest of the sentence. These observations seem to furnish tangible evidence of a direct and striking influence of the German upon the American author.

7. The summary of Professor Scott's valuable contribution on "The Most Fundamental Differentia of Prose and Poetry" is as follows:

The difference between prose and poetry has its root in the difference between two distinct and ever-recurring social situations: first, the situation in which a member of society is moved to utterance by a desire to communicate with his fellow-men, the desire for self-expression being present but subordinate; second, the situation in which one man, or a number of men acting in concert, are moved by a desire to give vent to their feelings and ideas, the desire for communication being present but subordinate. The character of the situation colors in each case the quality of the utterance — gives it a peculiar tone or tang or atmosphere, whatever form the utterance may take. But in the history of human utterance the form also has been shaped by the situation out of which the expression flowed. The situation which is toned communicatively, gives rise to the form of utterance in which, to use the language of Professor Budde, "the current of speech flows consistently as far as the thought carries it",

or until there is some response of comprehension on the part of the listener. The situation which is toned expressively gives rise to a form of utterance in which "the store of thought is divided into relatively brief units", the recurrence of whose elements is determined by the ebb and flow of individual feeling or by the consent of the throng. In a formula, poetry is communication in language for expression's sake; prose is expression in language for communication's sake.

8. Professor Carruth's paper, based on extensive and accurate investigation was a most interesting one and will help to diffuse the peculiar and erroneous views on Schiller's religion. The summary of the paper is:

The most valid evidence on Schiller's religious convictions is offered by his letters, his essays and histories, and his lyric and gnomic verse. The sentiments found in the dramas are to be accepted only with reservations and rather as confirmation of views expressed elsewhere, never when in contradiction to such expressions.

From about his seventeenth year Schiller learned to distinguish between religion as a personal experience and the outward institutions of religion. He had always religious convictions of his own, but he rejected practically the whole theological system of the Church as he understood it, and very explicitly: All impeachments of the law-fulness of the Universe, including special revelations, the inspiration and peculiar authority of the Bible, the exceptional divinity of Jesus, his miraculous origin and deeds, and special providences. He distrusted religious organization of all kinds, fearing their tendency to fetter the human spirit. Hence he avoided and to some extent antagonized the hierarchy, the clergy, public worship, and all rites and ceremonies. Toward the end of life this attitude was less belligerent, but none the less distinct.

Schiller believed steadfastly, and with no more hesitation and intermission than many a patriarch and saint, in one Good, Allwise, Allknowing, Loving Power, immanent in the Universe and especially in man.

He believed in Virtue supremely, and in the Inner Voice, its monitor, holding virtue to be the harmonious adaptation of the individual's will to the will of God as revealed in the laws and history of the Universe and in the heart of man.

He believed with a strong faith in immortality, wavering sometimes as to the persistence of the individual consciousness, and rejecting all attempts to locate and condition the future state.

He believed in the brotherhood of man, and trusted man as the image of God on earth.

He recognized the greatness of Jesus of Nazareth and revered his ethics and life.

He recognized the immense service to mankind of the Christian religion.

He was intensely reverent toward all that was good and beautiful, and worshipped sincerely in his own way which was, indeed, not the way of the Church.

From the standpoint of the enlightened thought of the twentieth century Schiller was without question a deeply religious man, and all of his writings, no less than his life, bear testimony to the fact.

9.*) Owing to the departure of Professor von Klenze to Germany his valuable paper "Goethe's Successors in Italy in the Nineteenth Century" was read. The paper dealt especially with the changes wrought by Romanticism in the attitude toward Italy; the revival of religious sentiment; admiration for the Middle Ages; the charm of historical associations; love of the picturesque replacing love of the "plastic"; fondness for detail; interest in art as a manifestation of social conditions and race characteristics.

10.*) Professor Voss presented a valuable contribution entitled "Erasmus Roterodamus in his Relations to Martin Luther and Philip Melanchthon." The results of this investigation when published will be of great interest to the students of that important and too much neglected period. Apamphlet called *Vrteyl Doetor Martin Luther and Philippi Melanchthoni von Erasmo Rotterdam 1523* (Br. Mus. 3915. bb. 13), which the writer intends to publish, throws light upon the chief differences in opinion and character between Erasmus and both Luther and Melanchthon once his most ardent admirers. The correspondence between Erasmus and Luther and Melanchthon has been collected from the year 1519 up to 1526, when Erasmus wrote his last letter to Martin Luther.

The following papers were presented by title:

1. "Some Hitherto Unpublished Criticisms by Wilhelm Heinse (1749—1803) on Lessing, Herder, Schilling, and Goethe, especially on the *Faustfragment*" by Dr. Karl D. Jessen. The importance of the critical views was emphasized by Erich Schmidt as early as 1878 in the "*Archiv für Literaturwissenschaft*". They betray, in a striking manner, the critical acumen of the famous author of "*Ardighello*", the first art novel in German Literature. Since a genuine revival of interest in Heinse has set in within the last few years, these criticisms may claim especial timeliness. Remarkable is his estimate of Lessing, and with a keen insight he discerns in the first part of *Faust* the different strata of Goethe's work.

2. "Friedrich Spielhagen, the Best Representative of the German Contemporary Novel of the Nineteenth Century" by Professor Albert B. Faust. Spielhagen combines characteristics of a number of German novelists. Such are: 1) thoroughness and high seriousness; 2) theorized art; 3) purpose, or *Tendenz*; 4) treatment of the problematic character; 5) philosophy, or *Weltanschauung*. Being most representative, his works constitute a convenient centre for the study of the modern German novel.

3. "A Comparison of the 1522 and 1545 Editions of the New Testament: Substantives" by Dr. Warren W. Florer. This paper is the first of a series based on an investigation of the linguistic development of Luther, as seen in his translations of the Bible. The principal paragraphs will treat of the apocope and syncope of *e* in the *a* and *ja* classes, the *o* and *i* classes of feminines, the *e* and *er* plural endings of neuters.

W. W. F.

*) I regret that I can only give the outlines of the program.

II. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Baltimore.

Bis vor vier Jahren bestand unsere Schulbehörde aus zwei- und zwanzig vom Stadtrat ernannten Mitgliedern, einem aus jeder Ward. Dann fand die damals an dieser Stelle mitgeteilte Änderung statt, wonach jene Behörde aus neun vom Bürgermeister ernannten Mitgliedern zusammengesetzt ist. Dadurch wurden tüchtigere Männer gesichert und unsere Schulen dem leidigen Parteihader der Politik entzogen. Nun ist zur Zeit wieder eine Bewegung im Gange, die sich zum Ziel gesetzt hat, die städtischen Schulkommissäre durch die Bürger wählen zu lassen. Das würde wieder Politiker und politische Streber in unsern Schulrat bringen. Glücklicherweise ist die öffentliche Meinung, wie selbe in der gesamten Lokalpresse zum Ausdruck kommt, gegen eine solche Änderung, und es ist daher nicht anzunehmen, dass diese Bewegung einen Erfolg haben wird.

Die in den vier Jahren eingeführten Reformen beziehen sich so weit vornehmlich auf die äusserlichen Einrichtungen, die der technischen Leitung zu gute kommen. Dabei ist mit der Ernennung von Gruppen-Prinzipalen eine Reihe der tüchtigsten Lehrer zur Routine-Arbeit verwandt worden, die als praktische, erfahrene Lehrer in den Klassen sehr vermisst werden. In den Unterrichtsmethoden hat sich eine entschiedene Wendung zum Besseren vollzogen, und wenn dies bis jetzt noch nicht in weiterem Umfang und grösserem Masse bewerkstelligt worden ist, so ist es eine offene Frage, ob das Lehrpersonal nicht teilweise selbst die Schuld daran trägt. Es sei hier nur darauf hingewiesen, dass von den 1800 Lehrern und Lehrerinnen nur etwa 250 die jetzt nur noch vierteljährlich stattfindenden Vereinsversammlungen besuchen, und dass die vom Verein herausgegebene Schulzeitung „The New Pedagogue“, trotzdem das Jahresabonnement auf fünf und zwanzig Cents herabgesetzt worden war, aus Mangel an Unterstützung eingehen musste. O Lehrerbewusstsein!

So betäubend dem Schreiber die Erwähnung dieser Tatsachen ist, so tut es ihm im Herzen weh, hinzufügen zu müssen, dass das deutsche Lehrpersonal keine Ausnahme macht. Der Verein der deutschen Lehrer und Lehrerinnen an unsern öffentlichen Schulen ist eingegangen, und wie viele, oder vielmehr wie wenige zur Zeit das Bedürfnis und die Verpflichtung fühlen, die „Pädagogischen Monatshefte“ zu halten, darüber kann die Abonnentenliste ein trauriges Zeugnis abstellen. Es ist in vielen anderen Städten ja leider auch nicht besser.

Wenn heutzutage jeder anständige Handwerker, jeder tüchtige Schneider und Schuhmacher, eine Fachzeitung hält, um sich auf der Höhe seines Berufs zu halten, so ist es geradezu unverständlich, wie solche, die dem höchsten, dem Lehrerberuf, folgen wollen, eine solche vernachlässigen und geringschätzen, zumal wenn sie so reichhaltig und anregend ist, wie die Pädagogischen Monatshefte, dazu noch die einzige deutsch-amerikanische Schulzeitung. Um so mehr ehrende Anerkennung gebührt denen, die eine löbliche Ausnahme bilden.

Es fängt hier an, an deutschen Lehrerinnen zu mangeln. Von andern Städten her sind keine mehr zu bekommen, denn nach den jetzigen Regulationen ist das Einkommen einer Lehrerin in der ersten Zeit lange zu gering zum Lebensunterhalt, und hiesige Kandidatinnen scheinen sich damit zu begnügen, die englische Prüfung bestanden zu haben, und versuchen nicht auch noch den. Nach denselben Regulationen ist das Gehalt der erfahrenen Klassenlehrerinnen auf sechshundert Dollars erhöht worden. Das ist erfreulich.

S.

Cincinnati.

Tod und Krankheiten, sonst aber nichts, am Ohio! Die Zeiten sind so „gut“, sagen die Herren Politiker, so ruhig, sagen wir, dass einfach nichts sich zu passieren ge-
traut in unserm Haushalte.

Kollege August Roth, einer unserer Veteranen, seit etwa

zwei Jahren beinahe erblindet und in wohlverdienter Ruhe sich selbst erworbenen Wohlstandes und einer mikroskopischen Pension nebenher erfreuend, starb vor kurzer Zeit infolge einer Operation. Das Hinscheiden dieses gemütvollen, als Pädagoge und Kamerad, wie als Bürger und überall gerne gesehener Gesellschaftler, allgemein geachteten Mannes wird von allen, die ihn kannten, aufrichtig bedauert.

Krank waren und sind heute noch nicht wenige Kollegen. Die Grippe hält förmlich Umzug, und keiner weiss, wie bald sie bei ihm anklopfen mag.

Dass die Kolleginnen ausserdem auch, nun der Schluss herannaht, Extra-Nerven haben und von diesen geworfen werden, ist ebenso wie die Tatsache, dass bereits vollzogene, wie auch bevorstehende Verlobungen an der Tagesordnung sind, in diesem Jahre mehr als seit langer Zeit, eigentlich nichts Neues. Es ist ja recht traurig, weibliche Jungesellen der Fahne untreu werden zu sehen; aber es gibt immer Leuten, denen „Rosen lachen“, wo „andere dürrer Sand sehen“—das sind im vorliegenden Falle unsere Kadettinnen, ein ganz prächtiges, aber stelledurstiges junges Völkchen, dem man übrigens nur „Waldmanns Heil!“ zrufen kann.

Laut Mitteilung unseres deutschen Herrn Superintendents, Dr. Fick, steht uns im kommenden Erntemonat, bei Gelegenheit des städtischen „Teachers Institute“, der Besuch des Herrn Professors Rein aus Jena bevor, der drei Vorträge vor der deutschen Lehrerschaft halten wird.

Wie es mit unserer in der Luft hängenden Staats-Schulverfassung werden wird, ist beim besten Willen nicht abzusehen. Vorlagen sind allerdings mehr als genug bei der Legislatur eingekommen. Kompromissvorschläge sind jetzt, da das hohe Haus sich bald vertagen wird, an der Tagesordnung, und darunter einer, den ich der Kuriosität halber hier anführen will: „Jede jetzt bestehende oberste Schulbehörde soll die Befugnis erlangen, selbst zu bestimmen, wie die zu errichtende neue Behörde zusammengesetzt werden muss.“ Das ist für die einzelnen Lokalitäten vielleicht

ganz vorteilhaft, wird aber jedenfalls an „allgemeiner Einheit“ zu wünschen übrig lassen. Uns Cincinnatiern ist es ganz genehm, denn wir haben, so viel ich weiss, alle zu gunsten der Beibehaltung des jetzigen Systems petitioniert. Ebenso haben es die Clevelander, die Toledoer und, tutti quanti mit den ihrigen gehalten, also: You see!

Geht der Kompromiss durch, dann bleibt der deutsche Unterricht in Cincinnati unangefochten, weil wir dann die Wardsvertretung beibehalten. Da, wo er durch die kleinen Behörden bereits angetastet worden ist, wird so wie so an der vollendeten Tatsache nichts zu ändern sein.

Sonst, Gott sei Dank, nichts Neues, und daher Gott befohlen! * * *

Milwaukee-.

Eine Superintendenten-Wahl — bringt doch manchmal grosse Qual. Wie in der vorletzten Korrespondenz mitgeteilt wurde, lag dem Schulrat die wichtige Pflicht ob, einen neuen Leiter unsers städtischen Schulwesens am 1. März zu erwählen. Diese Wahl gestaltete sich nun dieses Mal zu einer wirklichen Qual. Nach einigen Vorposten-Gefechten und Plänkeleien beim Abstimmen, wodurch die verschiedenen Parteien, respektive deren Kandidaten, ihre Stärke erprobten und feststellten, gelangte man alsbald zu einem sogenannten „dead lock“, und da hiess es denn in Wirklichkeit: „Und keiner wankte, keiner wich.“ Da nur auf 4 Kandidaten Stimmen fielen, so hatten sich vier Gruppen gebildet, welche nun treu und fest zu ihrem Kandidaten hielten, als ob es sich um Tod oder Leben gehandelt hätte. Die Abstimmungen, die am ersten Abend von 8 Uhr bis 2 Uhr nachts fortgesetzt wurden, blieben wie folgt stehen: Blodgett von Syracuse 10, Diedrichsen von hier 7, Supt. Siefert von hier 3, und McLencan von hier 3, und dieses Resultat blieb bis zur 150. Abstimmung. Am folgenden Abend blieb dasselbe Resultat bis zum 200. Ballott. Nun vertagte man sich auf eine Woche. Es lässt sich denken, wie in der Zeit gearbeitet wurde, um eine Wahl herbeizuführen. Am meisten arbeiteten die zehn Mitglieder, welche für den Auswärtigen, Bloodget, gestimmt hatten, um die noch fehlenden zwei Stimmen herüberzuziehen,

aber alles war vergeblich. Es hatte sich die Sache schliesslich auf die Frage, ob ein Einheimischer oder Fremder gewählt werden sollte, zugespitzt. Doch da man einsah, dass man keinen der genannten vier Kandidaten durchbringen konnte, so einigte man sich schliesslich auf einen neuen Kandidaten, Supt. C. G. Pearse von Omaha, welcher denn auch mit 20 Stimmen, gegen drei, endlich gewählt wurde. Die Gegenstimmen fielen auf Siefert, dessen Wähler stets treu und fest zu ihm gehalten hatten, und merkwürdig—keiner von ihnen ist ein Deutscher.

Herr Siefert hatte die Sympathie fast sämtlicher Lehrer und ebenso der Mehrzahl der Bürger, und die Wahl erregte unter der Bürgerschaft zuerst grosse Verstimmlung, wenigstens hätte man lieber einen Milwaukeeer als einen Auswärtigen gehabt. Doch der Schulrat kümmerte sich nicht um die Wünsche der Bevölkerung. Er wollte nun einmal einen „outsider“ haben. Anscheinend hat man ja auch eine gute Wahl getroffen. Supt. Pearse soll ein tüchtiger Schulmann sein, den man ungern in Omaha ziehen liess. Der Schulrat hat bei der Wahl sogleich sein Gehalt von \$4000 auf \$6000 erhöht. Recht so! In Schulsachen soll man nicht knausern. Milwaukee kann sich dasselbe leisten, was andere Grossstädte ihren Superintendenten zahlen. Wir wollen hoffen, dass sich Herr Pearse als ein tüchtiger Schulmann erweisen wird, der im Reformieren nicht gar zu eifrig und zu eilig vorangehen wird, sondern Eile mit Weile recht schön und harmonisch zu verbinden weiss.

Ein Empfang dem ausscheidenden Supt. Siefert als Ehrung gegeben. Der Prinzipals-Verein und der Lehrerverein haben gemeinschaftlich am 30. März im grossen Schulratssaal Herrn Siefert einen Empfang gegeben, der recht schön verlief. Der Saal war fast vollständig von Lehrern und Prinzipalen gefüllt. Prinzipal Cook als Vorsitzender eröffnete die Feier und stellte nach einigen passenden Worten als ersten Redner Prinzipal Donnelly vor. Derselbe hob in einer gefühlvollen und zu Herzen gehenden Rede die Verdienste Sierferts als Lehrer, Prinzipal und Superintendent um die Schulen Milwaukee hervor. Er

betonte besonders das freundliche und Vertrauen erweckende Verhalten Sierferts gegenüber seinen Untergebenen, und wie er sich dadurch die Achtung, die Liebe und das Vertrauen der Lehrerschaft Milwaukee erworben habe. Dann verlas er die von beiden Vereinen verfassten Resolutionen, worin der vielen Verdienste des Scheidenden um das Schulwesen Milwaukee in warmen Worten gedacht wurde. Nachdem dann noch Fräulein M. Minnehan als Vertreterin des Lehrervereins, und Herr M. Meyer als Mitglied der Schulkommissäre geredet hatten, wurden Herrn Siefert vom Vorsitz einige Geschenke als Andenken überreicht, nämlich eine kostbare goldene Uhr mit Diamanten besetzt und die Bildnisse Sierferts und seiner Gemahlin enthaltend, sodann die vorhin verlesene Resolution eingraviert und eingerahmt. Supt. Siefert war von seinen Gefühlen so überwältigt, dass er kaum sprechen konnte. Er dankte dann allen Lehrern herzlich für alle Beweise der Achtung, Liebe und Zuneigung, und er versicherte den Anwesenden, dies sei der schönste und zugleich stolzeste Tag seines Lebens. Er habe stets versucht, in seinem Amte seine volle und ganze Schuldigkeit zu tun. Er habe den Lehrerberuf zu seiner Lebensaufgabe gemacht. Er habe auch stets versucht, seinen Untergebenen so viel wie möglich Freiheit zu lassen, und ihnen nur ratend und helfend zur Seite zu stehen. Nun sehe er aber, dass man ihn nicht bloss achte und ehre, sondern dass man ihn lieb habe, und das erfülle ihn mit Stolz und Freude, und er versichere allen, dass sie seiner Gegenliebe gewiss sein könnten. Zum Abschiede drückten ihm noch die meisten die Hand.

Man kann wohl mit Recht behaupten, dass selten einem Schulleiter von seinen Lehrern solche Liebe und Verehrung entgegengebracht wurde, wie Herrn Siefert. Hätten die Lehrer die Wahl zu vollziehen gehabt, so wäre er wohl permanent im Amte geblieben. Doch wie es denn so geht im Leben—Le roi est mort—Vive le roi! In der nächsten Woche wurde dem neuen Supt. Pearse bei seinem hiesigen Amtsantritt von den Lehrern ein Willkommen - Empfang gegeben, und jetzt wendet sich alles dem neu aufgehenden Gestirn zu.

Möge der neue Leiter versuchen, und den Lehrern anzubahnen und zu erhalten, wie es unter Herrn S. der Fall war.

A. W.

II. Umschau.

— Auf der Weltausstellung in St. Louis veranstaltet die bereits im Jahre 1789 gegründete Verlagsbuchhandlung von Gerhard Stalling in Oldenburg i. Gr. eine Ausstellung deutscher nationaler Kunstblätter. Diese Kunstblätter, in einer Grösse von drei Fuss Höhe und zwei Fuss Breite, sind nach Gemälden berühmter deutscher Meister in dem jetzt vornehmsten Vervielfältigungsverfahren der Photogravüre hergestellt. Die Firma beabsichtigt, die Blätter den weitesten Kreisen der amerikanischen Deutschen zugänglich zu machen; deshalb hat sie den Preis auf einen bis zwei Dollars herabgesetzt, während sie sonst das Fünf- und Sechsfache fordert. Den P. M. hat Herr H. Stalling sechs dieser Kunstblätter freundlichst zur Ansicht zugeschickt. Der hohe künstlerische Wert der Bilder ist unbestritten, und der erstaunlich billige Preis lässt sich nur durch die Worte des Herrn H. S. erklären, dass seine Firma in dieser Sache mehr ideelle als materielle Ziele ins Auge gefasst hat. Die Kunstblätter sollen „zur Stärkung des Deutschtums und der nationalen Gesinnung“ beitragen.

— Nach zweihundert Abstimmungen wählte der Schulrat von Milwaukee Herrn Carroll G. Pearse von Omaha zum Superintendenten der öffentlichen Schulen. Das Gehalt wurde von \$4000 auf \$6000 erhöht. Die Ereignisse vor der Wahl, zu denen der auf die Einladung des Schulrats erfolgte Besuch der beiden auswärtigen Kandidaten Pearse von Omaha und Blodgett von Syracuse gehört, vor allen Dingen aber die Wahl selbst, haben die Gemüter lange Zeit in Spannung gehalten. Alle Versuche, die Mehrheit der Stimmen auf einen Milwaukeeer Schulmann zu vereinigen, scheiterten an der sonderbaren Vorstellung von elf Schuldirektoren, das Heil der Schulen Milwaukee müsse

von auswärts kommen. Mit einem Blick in die Zukunft haben die Milwaukeeer deutschen Zeitungen die eindringlichsten Ermahnungen, den seitherigen verdienstvollen Inhaber des Amtes, Herrn H. O. R. Siefert, wiederzuerwählen, ergehen lassen. Auch den Beifall, der sich unter den vielen anwesenden Angehörigen des Lehrstandes jedesmal erhob, wenn sich Herrn Sieferts Aussichten bei der Stimmenabgabe zu verbessern schienen, haben die Herren Schuldirektoren nicht verstehen können. Keiner wankte, keiner wich. Endlich durchbrach der schwarze Ritter in der Person des genannten Herrn Pearse die achttägige Wahlsperre. Herr P. hat sein Amt bereits angetreten; die besten Wünsche, er möge das auf ihn gefallene Vertrauen rechtfertigen, werden ihm von allen Seiten entgegengebracht.

— Dr. William H. Maxwell ist am 24. Februar vom Schulrat der Stadt Gross-New York auf weitere sechs Jahre mit einem jährlichen Gehalte von \$8000 zum Superintendenten der öffentlichen Schulen gewählt worden.

— Der Versuch der Trennung der Geschlechter an der Universität von Chicago soll erfolgreich gewesen sein. Sogar diejenigen Mitglieder des Lehrkörpers, die anfangs Gegner der Trennung der Studenten nach dem Geschlecht waren, haben erklärt, dass sie nach den gemachten Erfahrungen herzlich für die Sache einträten.—Die Northwestern University hat dieser Tage nun auch den Anfang gemacht, die männlichen von den weiblichen Studenten zu sondern. Vorläufig erstreckt sich die Trennung indessen nur darauf, dass man den „girls“ ein Plauderzimmer an einem Ende und den „boys“ eins an dem entgegengesetzten Ende einer langen Halle eingerichtet hat. Diese Massregel hat ihren Grund darin, dass sich die Professoren über das Betragen der jungen Leute während der Pausen zwischen den Vorlesungen wiederholt beklagt hatten.

— Der Verein männlicher Lehrer der Stadt New York hat nach monatelanger Beratung eine Reihe von Empfehlungen zur Hebung der Disziplin in den Schulen einstimmig angenommen. Er ersucht den Schulrat, die Regel zu widerrufen, nach welcher alle Schüler spätestens halb vier Uhr nachmittags entlassen werden müssen; ferner, dem Prinzipal unumschränkte Gewalt zu geben, einem Schüler das Recht des Schulbesuchs zeitweilig zu entziehen; drittens, die Macht des Prinzipals, wegen besonderer Fähigkeit in eine höhere Klasse oder wegen Unfähigkeit und Faulheit in eine niedere Klasse zu versetzen, ebenfalls unumschränkt zu machen; viertens, die Beratung über die Durchführung von Massregeln, Unverbesserliche und Schulschwänzer gesondert zu erziehen, zu beschleunigen; fünftens, schleunigst Vorkehrungen dafür zu treffen, dass geistig und sittlich Verkommene, Nervenschwache und Schlechternährte unter die Obhut eines besonders dazu geschickten Lehrers gestellt werden; sechstens, die Schulbevölkerung besser einzuteilen, um die überfüllten Schulen zu entlasten und die leeren Bänke in anderen Schulen zu besetzen; siebentens, solchen dem Lehrer unangenehmen Schülern, die einseitig befähigt sind und denen deshalb die gewöhnliche abstrakte Gedankenarbeit ein Greuel ist, Gelegenheit zu geben, in besonderen technischen Schulen sich zu entwickeln; achtens empfiehlt er Lehrern und Prinzipalen, mehr Gebrauch von der Stärke zu machen, die aus einem herzlichen Einvernehmen zwischen Lehrer und Eltern fließt, und endlich ersucht der Verein alle Prinzipale und Lehrer der ganzen Stadt, die vorgeschlagenen Reformen durchführen zu helfen, um dann, wenn möglich, ohne die Rute fertig werden zu können!

— Freude herrscht unter den Brooklyn Lehrerinnen! Der Schulrat hatte seiner Regel gemäss, die den weiblichen Lehrkräften das Heiraten verbietet, eine Lehrerin nach vollzogener Heirat entlassen, und die Lehrerin hatte darauf den Schulsuperintendenten, weil er ihr verboten, ihren Pflichten in der Schule weiter nachzukommen, verklagt. Sie hat die Klage gewonnen. Der Freibrief von Gross-New

York verbürgt eine gerichtliche Untersuchung der Anklagen vor der Entlassung und bestimmt die Gründe, weswegen eine Lehrerin entlassen werden kann, nämlich: Unfähigkeit, Gehorsamverweigerung, Unmoralität. Heirat sei unter diesen Gründen nicht angegeben, und der Schulrat könne keine Regel machen, die dem Freibrief der Stadt zuwiderlaufe, entschied der Richter.

— Nach einem für die „Ed. Review“ von F. W. Nash aus Manila, P. I., geschriebenen Artikel haben die Philippinen-Inseln jetzt 38 s. g. Hochschulen, von denen die meisten erst im letzten Jahre eingerichtet wurden, und 2000 Primärschulen. An diesen Schulen unterrichten 723 amerikanische Lehrer — 700 weniger als letztes Jahr — und ungefähr 3000 eingeborene Lehrer. Die Anzahl der eingeschriebenen Schüler ist 700,000, während der erste zuverlässige, kürzlich aufgenommene Schulzensus anderthalb Millionen unterrichtsbedürftiger Kinder allein in den christlichen Provinzen anführt. Der Generalsuperintendent der Erziehung schätzt, dass wenigstens 10,000 einheimische Lehrer und 850 aufsichtführende amerikanische Lehrer in den philippinischen Primärschulen tätig sein sollten.

So viele einheimische Lehrer sind indessen jetzt nicht vorhanden und werden auch in den nächsten Jahren noch nicht zu haben sein. Die Normalschule in Manila ist von 400 Studenten besucht, auch in Lingayen, und in Iloilo befinden sich Normalschulen. Aber sie alle genügen den Anforderungen nicht. Jedem Versuche, die Einrichtung der Schulen zu erweitern und zu verbessern, um dem Andränge der Einlass-Begehrenden zu genügen, steht die Armut der Bevölkerung hindernd entgegen.

In einzelnen Fällen hat ein einziger amerikanischer Lehrer die Schulen eines Gebietes mit einer Bevölkerung von 30,000, in vielen Ortschaften zerstreut, zu beaufsichtigen. In den Inseln Lyte und Samar kommt ein amerikanischer Lehrer auf je 27,000 Einwohner, in Bohol einer auf je 24,000, in Cebu einer auf je 21,000.

Im Laufe des Jahres kamen 14 Todesfälle unter den amerikanischen Lehrern vor: Vier Lehrer starben an der Cholera, vier an den Pocken, zwei wurden von Ladronen ermordet

und einer beging Selbstmord. 38 Lehrer mussten wegen Selbsterkrankung oder wegen Krankheit in der Familie ihre Stellungen aufgeben, 93 resignierten nach Ablauf des zweijährigen Kontraktes, 21 nahmen andere Stellungen an, und 50 wurden Kaufleute.

Herr Nash erzählt auch, dass die ansässige katholische Geistlichkeit den amerikanischen erzieherischen Bestrebungen eine Zeit lang beträchtlich opponiert habe, was aus der unrichtigen Auffassung der Ziele der Regierung der Ver. Staaten zu erklären sei. Diese Gegnerschaft sei heute beinahe verschwunden, und viele Kirchenschulen, die mit der erklärten Absicht gegründet worden seien, den Besuch der Regierungsschulen zu beeinträchtigen, seien wieder geschlossen worden. Viele der Padres gehörten jetzt zu den stärksten Stützen der amerikanischen Schule.

— Dr. David P. Barrows, der General-Superintendent der Schulen auf den Philippinen-Inseln, sagt in seinem Berichte an die Philippinen-Kommission, dass alle auf jenen Inseln gesprochenen Dialekte gemeinsamen malayischen Ursprungs seien. Ihr grammatikalischer Bau sei derselbe; ein Satz werde in jedem in derselben Weise gebildet. Der auffällige Gebrauch von Vor- und Nachsilben, die einer Sprache das eigentliche Gepräge geben, sei in allen gleich. Ausserdem gäbe es Wörter und Ausdrücke, die in allen Dialekten gleichbedeutend seien; man könne mit Leichtigkeit hundert gewöhnliche Wörter finden, die kaum von einander abwichen. Aber trotz des gemeinsamen grammatischen Baus seien die philippinischen Dialekte in ihrem Wortschatz so sehr verschieden, dass die Angehörigen zweier Stämme sich bei der einfachsten Mitteilung nicht verständlich machen könnten. Der gleichartige Bau der Dialekte erleichtere einem Philippino eines Stammes das Erlernen der Sprache eines andern Stammes; nichtsdestoweniger hätten die philippinischen Zungen während einer europäischen Herrschaft von mehr als drei Jahrhunderten und angesichts einer gemeinsamen Religion und trotz der beträchtlichen Wanderung und Mischung der verschiedenen Stämme ihre Eigenart erhalten. Nirgends sei ein Zeichen vor-

handen, dass die Dialekte sich mischten. Der Philippino hänge seinem heimischen Dialekte in seiner Reinheit an und gebrauche gebrochenes Spanisch, wenn er sich mit einem Philippino eines andern Stammes unterhält. Zum gemeinsamen Verkehr und zu Bildungszwecken brauche der Philippino — das sagt Dr. Barrows! — eine fremde Sprache. Aus den angeführten und aus anderen, praktischen, Gründen — Englisch sei die lingua franca des fernen Ostens, sagt Dr. Barrows — sei es weise, die englische Sprache zum Ausgangspunkt des öffentlichen Unterrichts auf den Philippinen zu machen.

— Südamerika. In Argentinien sind die neuen Lehrpläne in Kraft getreten. Nach diesen ist für das 5., 6. und 7. Schuljahr der Nationalkollegien, d. h. für diejenigen Klassen, die für die juristische, medizinische und mathematische Laufbahn vorbereiten, als einzige fremde Sprache das Deutsche vorgeschrieben, das in mindestens 6 Stunden wöchentlich gelehrt werden soll.

— Ein Verein deutscher Lehrer in Süd-Chile besteht seit einigen Monaten. Nach den vorliegenden Satzungen bezweckt der Verein unter Ausschluss aller konfessionellen und politischen Bestrebungen die Hebung der deutschen Schulen innerhalb seines Wirkungskreises und die Förderung der an ihnen angestellten Lehrer in Hinsicht auf ihren Beruf, ihre amtliche Stellung und ihre wirtschaftliche Lage. Der Verein gliedert sich in Ortsgruppen, deren jede mindestens vier Mitglieder zählen muss. Mitglied kann jeder Lehrer werden, der eine abgeschlossene Bildung in Deutschland genossen hat, seit mindestens einem Jahr in Süd-Chile eine Lehrtätigkeit ausgeübt und nicht durch eigenes Verschulden seine Stellung in der Heimat verscherzt hat. Doch können auch anderweitig vorgebildete Lehrer, die sich schon in der Praxis bewährt haben, Mitglieder werden.

— Deutsches Reich. Im Voranschlag für das Jahr 1904 hat die Reichsregierung den Fonds zur Unterstützung deutscher Schulen im Auslande auf 500,000 M. erhöht. Es ist damit in dankenswerter Weise die Bitte er-

füllt, die der Kolonialkongress 1902 auf Anregung des. Allg. Deutschen Schulvereins an den Reichskanzler gerichtet hatte, der ja sein Verständnis und seine Teilnahme für das deutsche Auslandschulwesen wiederholt bekundet und schon bei der Aufstellung des Staatshaushaltplanes für 1903 eine Erhöhung des Auslandsfonds bewirkt hat. Wir machen, wie auch im vorigen Jahr, bei dieser Gelegenheit darauf aufmerksam, dass diejenigen deutschen Auslandschulen, welche sich um eine Reichsunterstützung bewerben wollen, gut tun werden, ihre Anträge möglichst bald an das Auswärtige Amt in Berlin gelangen zu lassen. Um Rückfragen zu vermeiden und eine rasche Erledigung der Gesuche zu ermöglichen, empfiehlt es sich, die Gesuche durch Vermittlung der diplomatischen und konsularischen Vertreter einzureichen, in deren Amtsbezirk die unterstützungsbedürftigen Schulen sich befinden.

— Hervorragende Ärzte Deutschlands haben sich für den Fortfall des Nachmittags-Unterrichts ausgesprochen. Geh. Medizinalrat Dr. Eulenburg verlangt die Beseitigung als die dringendste schulhygienische Forderung, die von der öffentlichen Meinung nötigenfalls zu erzwingen wäre. Dr. Schmidt-Monnard in Halle fand folgende Kränklichkeitsziffern: a) Nur Vormittagsunterricht Knaben 13—25 Prozent, Mädchen 21—40 Prozent, b) Vor- und Nachmittagsunterricht Knaben 26—37 Prozent, Mädchen 30—45 Prozent. — Die Düsseldorfer Regierung hat durch einen Erlass angeregt, in Beratungen darüber zu treten, ob es sich empfiehlt, auch bei den Volksschulen die ungeteilte Unterrichtszeit einzuführen. Der Elberfelder Lehrerverein hielt zur Besprechung der Frage kürzlich eine sehr stark besuchte Versammlung ab, in der ausführlich die Vorteile und Nachteile der Unterrichtszeit für Schüler und Lehrer beleuchtet wurden. Es wurde folgende Resolution einstimmig angenommen: „Der Elberfelder Lehrerverein hält es aus pädagogischen, hygienischen und sozialen Gründen für wünschenswert, dass auch in den Volksschulen Elberfelds die ungeteilte Unterrichtszeit zur Einführung gelangt, und gibt sich der Hoffnung hin, dass die Schulverwaltung den

Gründen ihre Anerkennung nicht versagen und einer versuchsweisen Einführung der ungeteilten Unterrichtszeit zum 1. Mai dieses Jahres ihre Zustimmung erteilen wird.“ — Nachdem in Dortmund bereits in zwei Schulen ein ebenfalls günstig ausgefallener Versuch gemacht worden ist, geht man dort mit dem Plane um, zu Ostern an allen Schulen die ungeteilte Unterrichtszeit einzuführen. — Den Wert einer vernunftgemässen Körperpflege hat auch in besonderem Masse der deutsche Kaiser erkannt, der sich als eifriger Förderer alles Spiels und gesunden Sports zeigt, der aber auch erkannt hat, dass ohne die freie Zeit alle modernen hygienischen Bestrebungen für die Schuljugend auf dem Papier und wertlos bleiben und darum erklärte: „Was den Körper betrifft, so bin ich auch der bestimmten Ansicht, dass die Nachmittage frei sein müssen, ein für allemal.“

— Preussen. Ein Schülerheer von 223,818 Kindern steht in Berlin gegenwärtig unter Aufsicht der städtischen Schuldeputation; es verteilt sich auf 56 Schulanstalten, welche die Schulbehörde der Stadt Berlin beaufsichtigt, und 265 Anstalten, welche sie zugleich verwaltet. Das Gros der Kinder besucht die Berliner Gemeindeschulen, welche, 258 an der Zahl, nicht weniger als 213,699 Kindern den Unterricht gewähren; dann folgen die 13 städtischen Realschulen mit 5,689 Schülern, die höheren Mädchenschulen mit 4234 Schülerinnen u. s. w. Auf Kosten der Stadtgemeinde werden 214,325 Kinder (einschl. der Zöglinge des Waisenhauses, der Taubstummen- und Blindenschule u. s. w.) unterrichtet. Das Gemeindeschulwesen allein erfordert einen Kostenaufwand von über 15 Millionen Mark pro Jahr; das sind 617,761 Mark mehr als im Vorjahre; für ein Kind zahlt die Stadt sonach 70,69 Mark (gegen 68,48 Mark im Vorjahre). Die städtischen Realschulen erheischen einen Zuschuss von 799,667 Mark (pro Kopf 140,56 Mark), ihre Einnahme belief sich auf 442,164 Mark.

— Sachsen. Nach einer Mitteilung der Regierung im sächsischen Landtag wächst die Bevölkerung in Sachsen jährlich im Durchschnitt um 82,905 Köpfe. Da sich die Schulkinderzahl auf 16 Proz. der Bevölkerung stellt, so sind, wenn

für je 100 Kinder eine Lehrkraft erforderlich ist, alljährlich 130 neue Klassen zu errichten. Die bestehenden Seminare sind nicht mehr imstande, diesen Mehrbedarf an Lehrern zu decken, weshalb die Regierung die Errichtung eines neuen Seminars verlangte. Der Landtag genehmigte die Errichtung eines solchen in Leipzig, ein im Hinblick auf die vielen Vorteile, die eine Grossstadt bietet, hochofreulicher Beschluss.

— **Österreich-Ungarn.** Die Stellung der Vereinslehrer des Deutschen Schulvereins ist eine recht traurige. Das gilt insbesondere dort, wo sich eine deutsche und eine slavische Schule in einem weltentlegenen, gewöhnlich deutschgewesenen Orte befinden. So wurde der deutsche Vereinslehrer in einer Ortschaft Böhmens im Verlaufe der Jahre zweimal gänzlich ausgeraubt. Unzähligemale wurde teils bei Nacht, teils bei Tage die Schule gestürmt, einigemal auch der Versuch gemacht, den Unterricht gewaltsam zu stören. Der betreffende Lehrer hatte 104 Gerichtsverhandlungen und 18 Kreisgerichtsverhandlungen, 9 Disziplinaruntersuchungen durchzumachen. Das genügt doch! (A. D. L.)

— **Italien.** Von 364 italienischen Soldaten antworteten auf die Frage: Welches ist die Hauptstadt Italiens? 150 gar nicht oder falsch; mehr als 200 konnten die Hauptstadt der Lombardei nicht nennen. Welches ist der grösste Strom Italiens? 180 keine Antwort, andere der Nil, der Jordan. Von Garibaldi wussten 100 gar nichts, andere meinten, ein König, ein mutiger General, ein Garibaldianer. Man begreift, dass der Minister Orlando auf obligatorischen Unterricht dringt in einem Lande, wo der Lehrer täglich 40 Rp.

(Provinz Florenz), 30—20 Rp. (Man-tua), 13 Rp. (Cuneo), ja 10 Rp. (Abruzzen) verdient. (Rp. ist die Abkürzung für Rappe, die volkstümliche Bezeichnung für Centime in der Schweiz; 5 Rappen also gleich 1 Cent.) (Journ. d. G.)

— **Japan.** Langjährigen Bemühungen ist es endlich gelungen, den Plan der Errichtung einer deutschen Schule in Yokohama der Verwirklichung nahe zu führen. Die Sammlungen für dieselbe hatten das schöne Resultat von nahezu 10,000 Dollar gleich 20,000 M. ergeben. Daraufhin ist von den Zeichnern, die zu einem „Deutschen Schulverein Yokohomo“ zusammengetreten sind, ein Ausschuss gewählt worden, zu welchem die bisher für diese Sache am meisten tätig gewesenen Herren gehören. Dieser Ausschuss soll die Satzungen für den neuen Schulverein vorbereiten und die Wahl eines Schulrates in die Wege leiten, der aus 9 Mitgliedern bestehen soll. Ständig sollen zu demselben der deutsche Generalkonsul in Yokohama, sowie der Pfarrer der deutschen Gemeinde gehören. Auch soll der diplomatische Vertreter des Deutschen Reiches das Recht haben, den Sitzungen des Schulrates stimmberechtigt beizuwohnen. Die Schule soll Kindern deutscher Reichsangehörigkeit, sowie österreichisch-ungarischer und Schweizer Staatsangehörigkeit ohne Unterschied des Bekenntnisses offen stehen. Kinder anderer Staatsangehörigkeit sollen durch Beschluss des Schulrates aufgenommen werden können, doch soll ihre Zahl ein Viertel der Gesamtschülerzahl nicht überschreiten dürfen. Der Unterricht soll natürlich in deutscher Sprache erteilt werden. Die technische Leitung der Schule soll in den Händen des deutschen Pfarrers liegen.

IV. Vermischtes.

* **Zweierlei „neue“ Rechtschreibung?** Wie verlautet, will das österreichische Reichsministerium eine „leichter erlernbare“ Orthographie für die k. u. k. Militär-Bildungsanstalten zulassen. Das betreffende Buch soll im Privatverlag erscheinen. Die Offiziere werden sich also in Zukunft vom Zivill auch durch die Recht-

schreibung unterscheiden. Wäre eine grossartige Idee! (Fr. Schztg.)

* **Das Allerneueste!** Aus Schmalkalden wird als Neues auf dem Gebiete der Schulhygiene gemeldet, dass in den dortigen Schulen jetzt Gurgelübungen vorgenommen werden müssen. In der Mädchenschule wurde am 15. Dezbr.

anno 1903 damit begonnen. Warum? Weil bei Halskrankheiten oft gegurgelt werden muss, und manche Kinder sich dabei dann recht ungeschickt anstellen. Auch die Eltern wissen oft nicht, wie sie ihre Sprösslinge dazu anleiten sollen. Also muss die Schule dran! Gurgeln. Gurgeln bis zur grössten Fixigkeit. Und das ist nicht der Laune eines Scholarchen entsprungen. Nein, die städtische Gesundheitskommission ist der Autor der Neuerung, und die städtische Schuldeputation hat den genialen Gedanken angenommen und in die Praxis übergeleitet. Man will eventuell der Diphtherie damit ein Schnippen schlagen.

(Frankf. Schulztg.)

* **Schule und Leben.** Ein französischer Schulinspektor erzählt in seinem amtlichen Bericht an seine vorgesetzte Behörde einen bezeichnenden Zwischenfall von einer seiner Inspektionsreisen. Es war in der höheren Töchterschule einer grossen Provinzstadt. Er richtete an eine Schülerin die Frage, welche Art von Nährstoff ein Ei enthalte. „Stickstoffhaltigen Nährstoff,“ antwortete die Gefragte ohne Zögern. Er fragte eine zweite nach der Farbe verschiedener Haus- und Wildvögel. Auch darauf erhielt er fast durchweg zutreffende Antworten. Nun fragte er weiter: „Wie lange muss man ein Ei kochen lassen, um es pflaumenweich zu bekommen?“ Eine Schülerin wurde sehr rot, schwieg eine Weile und stotterte dann: „Eine halbe Stunde.“ Der Schulinspektor blickte unzufrieden, und wandte sich dann an die nächste. „Mindestens drei Viertelstunden!“ erwiderte diese zuversichtlich. Eine dritte meinte, ungefähr eine Stunde, und eine vierte, pflaumenweiche Eier würden überhaupt nicht gekocht. Gelehrt waren alle diese Mädchen und hatten sich mit moderner Bildung vollgesogen, aber ein Ei kochen konnte keines.

* **Pariser Volksschulgeographie.** Aus Paris wird der „Voss. Ztg.“ folgender Dialog aus einer dortigen Volksschule mitgeteilt: Die Lehrerin fragt ein kleines Mädchen über die verschiedenen Länder: „Was weiss Du von Deutschland zu sagen?“ — „O, das ist das Land, wo die deutschen Dienstmädchen herkommen, die guten Kuchen backen.“ — „Und von England?“ — „Dort essen die Leute Beefsteak und trinken Tee.“ — „Aber

die Russen, unsere Verbündeten?“ — „Die tragen Schafpelze, essen Talg und schnulern sich auch den Bart damit.“ — „Genug, setz dich.“

* **Ueber Deutschlands kleinste Schule** schreibt man aus Schleswig-Holstein: Weit draussen in den Wogen der Nordsee liegt die kleine Insel Nordstrandischmoor, einst durch eine Sturmflut von der grossen Insel Nordstrand abgerissen. Von Jahr zu Jahr schwindet das Eiland mehr und mehr, denn Wind und Wetter setzen ihm hart zu. Und mit dem Schwinden des Bodens geht Hand in Hand ein Schwinden der Bevölkerung. Vor 50 Jahren lebten dort noch 50 Menschen, jetzt nur 15. Fischerei und Viehzucht sind ihr Erwerb. Das stattlichste Haus auf der Insel ist das Schulhaus, und doch sind zur Zeit nur zwei Schüler vorhanden. 1836 wurde das Schulhaus erbaut, und eine ganz stattliche Schülerzahl hielt ihren Einzug. Danach nahm die Schülerzahl schnell ab und betrug 1898 bis 1903 gleich 0. Erst am 1. April d. J. wurden wieder zwei Kinder schulpflichtig, und sie unterrichtet ein Lehrer, der von der Insel Nordstrand besoldet wird.

* **Zur Bedeutung der deutschen Sprache in Osteuropa.** Der auf den Schauplatz des mazedonischen Aufstandes entsandte Berichterstatler der Petersburger „Nowosti“ berichtet diesem Blatte, er habe von Wien abwärts das Schiff der Donaudampfergesellschaft benutzt, und an Bord des Dampfers hätten sich unter den Mitreisenden Russen, Polen, Tschechen, Kroaten, Serben und Montenegriner, kurz die Angehörigen aller erdenklichen slawischen Stämme befunden. Aber als diese verschiedenen Vertreter des Slawentums unterwegs miteinander in Verkehr traten, bedienten sie sich insgesamt beim Gespräch der—deutschen Sprache. Einer der am Gespräch teilnehmenden slawischen Brüder bemerkte unter allgemeinem Gelächter: „Die deutsche Sprache ist doch die allgemeine slawische.“ Und alle Slawen, die zugegen waren, stimmten ihm zu.

* **Aus Schülerheften.** Um den Drachen besser bekämpfen zu können, zog Struth von Winkelried eine eiserne Uniform an.— Sie setzten eine alte Spinnerin vor jedes Stadttor. Nun füllten sie sich sicher. — Ich habe mein obligatorisches

Vermögen auf der Bank (statt in Obligationen). — Die Römer bauten breite Strassen, damit die römischen Religionen (Legionen) darauf marschieren konnten. — Zu diesen Spiele (Schlagball) eignet sich am besten eine Wiese, deren Gras kurz abgeschnitten und nicht mit Bäumen bewachsen ist. — Die Mutter nahm ein Binsenkörbchen, legte das Knäblein hinein und bestrich es aussen und innen mit Pech. — Man nennt sie Schmarotzerpflanzen, weil sie auf andere Pflanzen hocken und ihnen den Saft entziehen. — Die Ameisen und Wespen durchlöchern die Äpfel und dann gehen sie zugrunde. — Das so gewonnene Kochsalz ist sehr unreinlich. — Eine Magd liess ein Seil aus der Burg. Mehr als 20 Jünglinge kletterten hinauf und eroberten sie mit Leichtigkeit. — Wir Kinder würden auf Weihnachten oder Neujahr gerne ein kleines Theaterstück aufführen; aber wir haben leider keine passenden Bäumchen.

* Uebertriebene Ängstlichkeit. Der Pfarrer in Ockstadt bei Friedberg (Hessen) hat, wie die Mitteldeutsche Sonntagszeitung berichtet, angeordnet, dass beim Schlittschuhlaufen Knaben und Mädchen getrennt werden. Jedenfalls ordnet der Herr Pfarrer nächstens an, dass in seiner Gemeinde die einzelnen Familien entweder bloss Knaben oder Mädchen haben dürfen.

* Humor aus den Aufsatz-Heften: „Das Schaf erfreut uns auch nach dem Tode noch durch den

lieblichen Klang seiner Gedärme.“ — „Früher sind die Leute im hohen Alter gestorben: denn mit der ärztlichen Kunst war es noch nicht weit her.“ — „Walfische zeichnen sich durch ihr unhandliches Format aus.“ — „Lessings Gram über den Tod seiner Frau war ein so tiefer, dass er überhaupt erst nach Italien gehen musste, um dort die Wunden zu heilen, die ihm seine Frau geschlagen hatte.“ (Päd. Brosamen.)

* Eine französische Schulggeschichte. In Frankreich brauchen die Kinder nach dem Gesetz nur bis zum vollendeten dreizehnten Lebensjahre in der Schule zu bleiben. In einer Volksschule eines etwas wilden Pariser Viertels erhob sich nun dieser Tage mitten in der Stunde einer von den Jungen, packte seine Bücher zusammen, legte sie auf den Tisch des Lehrers, nahm seine Mütze und ging zur Tür. Die Uhr schlug eben halb drei.

„Was ist das, wo willst du denn hin?“ fragte der Lehrer.

„Herr Professor“, erwiderte der Bengel ganz keck, „soeben bin ich volle dreizehn Jahre. Ich bin sogar“ — er sah nach der Uhr hinüber — „schon seit vier Minuten im vierzehnten. Sie haben also nach dem Gesetze kein Recht mehr auf mich.“

Sprachs und verschwand — der Professor und die Klasse waren sprachlos.

Gegen die Logik des Jungen, im Sinne des Gesetzes, ist nichts einzuwenden.

Eingesandte Bücher

A Guide for the Study of Goethe's Hermann und Dorothea by Ernst Wolf, E. Saginaw High School, and Warren W. Florer, University of Mich. George Wahr, Ann Arbor, Mich., 1904.

Plane Trigonometry by James M. Taylor, A. M., LL. D., Professor of Mathematics, Colgate University.

Lesebuch zur Einführung in die Kenntnis Deutschlands und seines geistigen Lebens. Für ausländische Studierende und für die oberste Stufe höherer Lehranstalten des In- und Auslandes. Bearbeitet von Dr. Wilhelm Poszkowski, Biblio-

thekar an der königlichen Bibliothek zu Berlin. Berlin, Widmannsche Buchhandlung, 1904.

Goethes Egmont. Edited with an introduction and notes by James Taft Hatfield, Professor of the German Language and Literature in Northwestern University. Boston, D. C. Heath & Co., 1904.

Note - Book to accompany Bergen's Text - Books of Botany or for general use in botanical laboratories of Secondary Schools by Joseph Y. Bergen. Boston, Ginn & Co., 1904. Price 90 Cents.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang V.

Mai 1904.

Heft 6.

**Nationales Deutschamerikanisches Lehrerseminar zu Milwaukee,
Wis., 558-568 Broadway.**

Das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar eröffnet am sechsten September dieses Jahres seinen sechsundzwanzigsten Kursus. Seit ihrer Gründung im Jahre 1878 hat diese Pflegestätte deutscher Sprache, deutscher Pädagogik und deutscher Sitten Hunderten von jungen Lehrern und Lehrerinnen ihre berufliche Vorbildung gegeben und sie instand gesetzt, an öffentlichen und privaten Lehranstalten mit Begeisterung und treuer Hingabe an dem grossen Erziehungswerke mitzuhelfen.

Das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar bildet seine Zöglinge im Sinne der modernen Pädagogik für die amerikanische Volksschule aus und befähigt sie, sowohl in englischer als in deutscher Sprache zu unterrichten.

Der Seminarkursus umfasst drei Jahre bei vollständig kostenfreiem Unterricht. Mittellosen Zöglingen wird auf Empfehlung des Direktors der Anstalt aus der Seminarkasse ein in Monatsraten zur Auszahlung gelangender Stipendiovorschuss gewährt.

Das Lehrerseminar verfügt über tüchtige und erprobte Lehrkräfte, die Schulräume sind modern, allen sanitären Anforderungen Rechnung tragend; die Klassenarbeit wird ergänzt und unterstützt durch reichhaltige Sammlungen und eine gute Bücherei; es erfreut sich einer Muster-schule,—der Deutsch-Englischen Akademie,—die erfolgreich die höchste Stufe der Leistungsfähigkeit anstrebt und den Zöglingen des Seminars die erwünschte Gelegenheit gibt, sich für ihren Beruf als Lehrer praktisch auszubilden.

Durch das in innigster Verbindung mit dem Lehrerseminar und dessen Musterschule stehende Turnlehrerseminar, einer Schöpfung des Nordamerikanischen Turnerbundes, wird den Seminaristen eine gründliche turnerische Ausbildung gewährleistet. Der einjährige Kursus für Turnlehrer wird im September gleichfalls eröffnet.

An die Freunde unserer Anstalt und an Erziehungsfreunde im allgemeinen, an alle, denen die Pflege der deutschen Sprache an den Lehranstalten dieses Landes und die Verbreitung gesunder Erziehungsgrundsätze und Unterrichtsmethoden am Herzen liegt, richten wir die dringende Bitte, in ihren Kreisen unsere Bestrebungen durch die Zuweisung passender Schüler zu unterstützen.

Strebsame junge Leute, welche die Neigung in sich fühlen, sich dem schweren aber schönen Lehrerberufe zu widmen und der begründeten Ansicht sind, dass ihre sprachliche und wissenschaftliche Vorbildung sie befähigt, den untenstehenden Aufnahmebedingungen zu entsprechen, werden freundlichst ersucht, sich mit dem unterzeichneten Direktor des Lehrerseminars baldigst schriftlich oder persönlich in Verbindung zu setzen.

Aufnahmebedingungen:

A) *Deutsche und englische Sprache.* 1. Mechanisch-geläufiges und logischrichtiges Lesen; 2. Kenntnis der Hauptregeln der Wort- und Satzlehre; 3. Richtige (mündliche und schriftliche) Wiedergabe der Gedanken in beiden Sprachen.

B) *Mathematik.* Sicherheit und Gewandtheit in ganzen Zahlen, in gemeinen und Dezimalbrüchen, in benannten und unbenannten Zahlen, Zins- und Diskonto-Rechnung.

C) *Geographie.* Bekanntschaft mit den fünf Erdteilen und Weltmeeren, der Geographie Amerikas und den Hauptbegriffen der mathematischen Geographie.

D) *Geschichte.* Kenntnis der Geschichte der Vereinigten Staaten.

E) *Naturgeschichte und Naturlehre.* Beschreibung einheimischer Pflanzen, Tiere und Steine; die einfachsten Lehren der Chemie und Physik; eine elementare Kenntnis des menschlichen Körpers

F) *Turnen.* Alle körperlich befähigten Zöglinge des Lehrerseminars sind verpflichtet, behufs Ausbildung als Turnlehrer am Turnunterricht teil zu nehmen. Zeitweilige sowohl als permanente Entschuldigung von diesem Fach kann nur durch das Zeugnis des von der Anstalt angestellten Arztes erlangt werden.

Da der Kindergarten ein wesentlicher Teil des Volksschulsystems ist, so ist von der Seminarbehörde ein Kursus zur Ausbildung von Lehrerinnen für solche Anstalten eingerichtet worden. Die Aufnahmebedingungen für diesen Kursus sind die gleichen wie für die anderen Zöglinge des Seminars.

Max Griebisch, Direktor.

Milwaukee, Wis., 25. Mai 1904.

Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis.

Von Thos. H. Jappe, New York City.

(Schluss.)

Nur ja keine Moralpauken! Die verstehen die meisten doch nicht, und sie sind nicht so sehr zu tadeln, wenn sie nachträglich darüber lachen. Aber das verstehen sie bald, wenn jeder unweigerlich für sich und sein Tun, einerlei wie es andern geht, und was sie tun, einzustehen hat; wenn jedem genau das zu- und angerechnet wird, wofür er unter seinen Verhältnissen verantwortlich ist; wenn jeder so viel Freiheit und Zutrauen geniesst, und nicht mehr, als sein Gesamtverhalten in und ausser der Schule gewährleistet; wenn dem Kinde auf diese Weise langsam aber sicher beigebracht wird, dass Freiheit nicht Schrankenlosigkeit ist, sondern einzig und allein darin besteht, innerhalb sittlicher Schranken das Rechte zu tun und das Schlechte mit Festigkeit abzuweisen; dass wir uns diese Schranken mehr und mehr selbst setzen, oder doch sollen setzen können; dass Verbote nur für die eine Sklavenkette bilden, die ohnehin unfügsam und sittlich unfrei sind; dass Versuchungen uns wohl gelegentlich straucheln lassen können, uns aber die Folgen des Falles niemand abnimmt; dass es sich nicht lohnt, andere mit zu inkriminieren und die Schuld auf sie zu schieben, sondern dass der feste Vorsatz der Besserung in der Zukunft die beste Reue ist. Für den Eigensinn und die Verstocktheit, die Zerrbilder des Charakters, bleibt da jedenfalls kein Platz.

Auch an systematischen Moralunterricht in eigens dazu angesetzten Stunden glaube ich trotz Herrn Felix Adler nicht; es wäre in der Schule ohnehin keine Zeit dazu, und es kann am Sonnabend und Sonntag dafür genug getan werden.

Äussere Manieren und gute Sitte kann man neben dem eignen guten Beispiel wohl durch mündlichen Hinweis und Ermahnung lehren; dergleichen Regeln der blossen Klugheit. Aber den sittlichen Charakter bildet nur das Vorbild, d. h. die ganze Persönlichkeit des Lehrenden und des Versorgers, sowie sonst mit genügender Klarheit und Lebendigkeit vorgeführte Charaktere. Dies ist vor allem Sache des Unterrichts in der Geschichte und Literatur, wenn richtig geführt; da heisst es für den Schüler:

„Ein jeglicher muss seinen Helden wählen,
Dem er die Wege zum Olymp hinauf
Sich nacharbeitet.“

Ich sagte, wenn richtig geführt, denn beim biographisch-historischen Unterricht liegt die grosse Gefahr vor, dass aus den in Betrachtung genommenen Charakteren reine Engel und Wunder gemacht werden; die sich dann ergebenden Gefühle des blossen Staunens und der Verwunderung

aber rufen nicht eifernde Nachahmung hervor, sondern schwächen statt zu stärken, weil die Vergeblichkeit des Versuchs, solchen Übermenschen gleichzukommen, instinktiv gefühlt wird.

Viele Pädagogen wie Nichtpädagogen glauben, dass die Bildung eines sittlichen Charakters in erster Linie Sache des Religionsunterrichts sei, dass also wahre Moral ohne Religion nicht entstehen oder existieren könne.

Das ist grundfalsch und nichts als vorgefasste Meinung, obzwar in der Bibel und in der Religionsgeschichte viele sehr schätzbare Charaktere vorkommen; die gehören eben, gerade wie die der Fabel, Mythe und Sage, mit zur Geschichte und Literatur im Sinne der Schule und können sehr wohl helfen, die einseitige direkte Erfahrung der Schüler an Eltern, Bekannten und Lehrern durch indirekte Erfahrung zu ergänzen.

Im übrigen aber kann man Moral und Religion garnicht scharf genug auseinander halten; denn jene gründet sich ausschliesslich auf den aus den Gefühlen der Achtung, Verehrung und Ehrfurcht abgeleiteten Begriff der Pflicht, während die blosse Liebe bekanntlich blind ist, und die Religion sich im Grunde immer auf die Gefühle der Furcht und Hoffnung basiert: Furcht vor geglaubter ewiger Strafe für zeitliche Vergehen, Hoffnung auf ewige Belohnung für zeitliche Guttaten. Das mag nun nicht bei jedem Gläubigen scharf hervortreten; wo es aber nicht mindestens im Hintergrunde noch hie und da auftaucht, da hat de facto das rein religiöse Element im Gegensatz zum moralischen aufgehört zu existieren, und wer sich dann noch für einen Gläubigen hält, täuscht sich selbst, so harmlos einem diese Art Selbsttäuschung auch scheinen mag.

Einen moralischen Charakter kann aber weder die Schule noch sonst jemand durch Furcht und Hoffnung erziehen, eben so wenig wie man eine gründliche Bildung durch Furcht vor den Examina resp. Hoffnung auf Preise und Prämien im Fall des Bestehens erzielt. Moral und Religion sind eben nicht dasselbe, sondern gehen oft weit auseinander; Sie wissen so gut wie ich, dass nicht jeder Mensch moralischen Wert hat, der religiös ist, und dass man also auch nicht religiös im streng dogmatischen Sinne zu sein braucht, um moralischen Charakter zu besitzen.

In der Erziehung zur Moral ist es daher dringend geboten, die reine Religion aus dem Spiel zu lassen, da Furcht und Hoffnung allein, wenn nicht die Gefühle der Achtung vor dem Guten, Edlen, Schönen und des Abscheus vor ihrem Gegenteil sich eng damit verbinden, die Bildung eines wetterfesten moralischen Charakters eher hindern als fördern; denken Sie z. B. nur an die Früchte der deutschen Internate. Gerade so muss auch, wie bereits flüchtig erwähnt, das System des "doing favors," statt strikter Pflichterfüllung auch ohne besondern Dank dafür, aus der Schule ferngehalten werden. Charaktere von Wert bilden sich in der Welt nur trotz Furcht und Hoffnung, niemals durch sie, oder doch wenigstens nicht durch sie allein.

In diesem Zusammenhang darf ich Ihnen vielleicht ein Wort Gibbons anführen: "All religion is equally true to the vulgar, equally false to the philosopher, equally useful to the magistrate." Unter den "vulgar" sind hier offenbar diejenigen zu verstehen, welche meinen, dass positive, dogmatische Religion, einerlei welcher Schattierung, unbedingt nötig, und einerlei wie rückständig, besser sei als keine.

Wer freilich die oben von mir charakterisierte Moral mit dem Kardinalbegriff der Pflicht nicht haben kann, weil ihm das alles böhmische Dörfer sind, der muss sie wohl auf positive, dogmatische Religion begründen, denn sonst möchte er in der Tat gemeingefährlich werden, wie etwa die Anarchisten. Und dies ist allerdings bis jetzt die Lage der grossen Mehrzahl der Menschen.

Hieraus aber folgt für den Pädagogen, dass er sich, wie das unsrer amerikanischen Einheitsschule ja auch entspricht, völlig objektiv und neutral verhalten muss, wenn es sich um Glaubens- und Gefühlssachen handelt; seine meist zu weit gehende Abhängigkeit von sozialen und andern Einflüssen schreibt ihm ohnehin vor, im Ausdruck seiner persönlichen Ansichten behutsam zu sein. Trotzdem darf er weder ein Heuchler noch ein Hermaphrodit aus Kautschuk sein, und er wird es zu Zeiten nötig finden, gerade heraus zu sagen, was schwarz ist, und was weiss; denn es ist so klar wie das Licht der Sonne, wer nicht Charakter hat, kann keine Charaktere bilden.

Wenn nach dem Gesagten nun auch die Gefühle der Achtung, Ehrfurcht, Verehrung und ihre Gegenteile für den Erzieher die weitaus wichtigsten sind, so sind doch die der Liebe, Zuneigung, Sympathie, Mitgefühl, Mitleid und ihre Gegenteile keineswegs von geringer Bedeutung.

Mehr als irgendwo sonst, ausser vielleicht im Schoosse der Familie, gilt in der Schule das Wort des grossen Apostels, der da sagt: „Wenn ich mit Engelzungen redete und hätte der Liebe nicht, so wäre ich ein tönendes Erz und eine klingende Schelle.“ Mit Recht setzte Schiller an Kants Sittengesetz dessen übergrosse Rigorosität aus, denn was mit Neigung geschieht, so fern es nur gut, ist darum nicht schlechter, sondern besser, weil es dadurch an dem ästhetischen Moment des Schönen teil gewinnt.

Erst an dritter Stelle endlich kommen die Gefühle der Furcht und Hoffnung in betracht, da wir die Strafen und Belohnungen, auf die sie sich gründen, nur als notwendiges Uebel betrachten können.

Über die z. T. recht kindischen und unpassenden Belohnungen, die in manchen Schulen vorkommen, wo oft nichts als die allgewöhnlichste Pflichterfüllung die Veranlassung dazu ist, will ich hier nichts weiter sagen; aber der Begriff der Strafe verdient und fordert Erwägung. Wollten wir wörtlich nach dem Dichter gehen, der da sagt: „Alle Schuld rächt sich auf Erden," so wäre strafendes Eingreifen der Menschen gegen einander absurd, um so mehr, als niemand vollkommen ist. Dieser Ausspruch be-

zieht sich aber nur auf das gesamte sittliche Bewusstsein, d. h. das Gewissen; und dieses, wenn es sich auch bei jedem Menschen in irgend einer Weise früher oder später regt, genügt nicht zur Verhinderung von Wiederholungen desselben Vergehens oder der Begehung andrer Schlechtigkeiten, schon weil es gar zu viele Menschen gibt, die wohl ein untrügliches Gewissen, aber keinen festen Charakter haben.

Also Strafe muss sein; es fragt sich nur, was genau darunter zu verstehen ist, desgleichen wie, wann und wo sie angebracht ist.

In erster Linie ist Strafe im alttestamentlichen Sinne, also das „Auge um Auge, Zahn um Zahn,“ niemals und nirgends zu billigen, am allerwenigsten in der Schule, denn das ist gleichbedeutend mit Rache.

Auch die Idee des Wiedergutmachens durch Erleidung von Strafe ist zu verwerfen, denn sie befördert die Selbsttäuschung. Vieles, was wir uns zu schulden kommen lassen, einerlei in welchem Grade schlecht oder falsch oder unsinnig, ist einfach nicht wieder gut zu machen, und das blosses Büssen des einen Menschen kann niemals einen andern, sich selbst achtenden, sittlichen Menschen befriedigen. Wo aber in der Schule ein Wiedergutmachen wirklich erfolgen kann, muss der Eindruck, als sei das einer Strafe gleich, und daher mehr oder weniger eine Schande, der sich das Kind zu schämen habe, mit der grössten Sorgfalt vermieden werden. Der Unterschied zwischen Restitution und Strafe sollte auch dem jüngern Schüler schon klar gemacht werden. Desgleichen sollte ihm die Tatsache eingeprägt werden, dass sich manches im Fall der Besserung wohl *vergeben*, aber nicht so leicht *vergessen* lässt; dass manches Unrecht, welches wir ändern tun, einerlei ob absichtlich oder unabsichtlich, in ihrer Erinnerung immer wieder, und sogar als ein bitterer Schmerz, auftauchen mag, selbst wenn kein Rachegefühl damit verbunden sein sollte, oder doch nicht mehr damit verbunden ist.

Nach diesem bleibt aber nur ein vernünftiger Standpunkt in bezug auf Strafen übrig, und der ist folgender. Da adäquate Gerechtigkeit im natürlichen Lauf unsres Lebens äusserlich zum mindesten nicht waltet, und da die meisten Menschen nicht gewissenhaft oder charakterfest genug sind, um aus freien Stücken Unrecht zu vermeiden, so müssen wir für jedes nennenswerte Vergehen gewisse Folgen künstlich festsetzen, die den Fehlenden unweigerlich treffen, um ihn wie andre von Wiederholung desselben Delikts abzuschrecken; wie das die Selbsterhaltungspflicht der menschlichen Gesellschaft fordert. Und diese Folgen, vulgo Strafen, dürfen keine blossen Akte der Grausamkeit sein, weil sie statt des Gefühls des Bedauerns oder der Reue sonst das der Rache erzeugen; ganz abgesehen davon, dass sie auf den sittlichen Charakter des Vollstreckers höchst nachteilig wirken würden.

Die Anwendung hiervon auf die Schule ist nun leicht gemacht; man müsste denn, wie Rousseau an einer Stelle im „Emile“ tut, gegen alle

Strafen sein. Jede Strafe also, die einerseits die Gesundheit, andererseits die keimende Selbstachtung des Kindes nicht schädigt, muss dem Lehrer gestattet sein, da es im eignen Interesse des Kindes liegt, in der dem einzelnen Vergehen angemessenen Weise korrigiert zu werden. Und wer da den Lehrer beschränkt, so dass er gezwungen wird, entweder zu unpassenden Strafen zu greifen, oder Strafen zu verhängen, die in ihrer Art und Anwendung dem betr. Vergehen nicht entsprechen, oder aber entgegen seinem pädagogischen Gewissen alles Mögliche hingehen zu lassen, der veründigt sich auf das grösste an der heranwachsenden Generation. Denn klar ausgeprägtes sittliches Gefühl und deutliches Bewusstsein der Verantwortlichkeit vor sich selbst wie vor andern kann dann nicht resultieren, und ohne diese wird der Hauptzweck der eigentlichen Schulerziehung, die Bildung eines festen, moralischen Charakters verfehlt, da jene eben seine Basis sind.

Es hat auch, um das hier anzufügen, noch niemals ein Lehrer die Achtung seiner Schüler, ja ihre Verehrung entbehrt, weil er sie strafte, vielleicht sogar hart strafte, wo sie es verdienten, so weit es nur 1. auf der Stelle, 2. mit Besonnenheit und 3. mit sittlichem Ernst geschah; im Gegenteil, oft haben sie ihm später dafür gedankt, dass er sie die Schwere ihrer Vergehen entsprechend hat fühlen lassen, denn sie sind dabei zu wahrhaft freien, ordentlichen Menschen geworden. Sehr wahr sagt darum Diesterweg: „Wer Freiheit will, muss Ordnung wollen; wer Ordnung will, muss die Achtung des Gesetzes wollen; wer die Achtung des Gesetzes will, muss die Erziehung zur Achtung des Gesetzes, muss die Erziehung in Achtung und Ehrfurcht vor dem Erzieher wollen. Wer unter jener Bedingung diese Dinge nicht will, der weiss nicht, was er will.“ Die hier geforderte Ordnung ist aber ganz ohne Strafen vorerst nicht zu haben. Trotz der Unerschöpflichkeit des Stoffes glaube ich Sie schon zu lange in Anspruch genommen zu haben, und doch lag mir daran, keinen der soweit berührten Punkte zu übergehen, da sie mir auf Grund einer 30jährigen Erfahrung die wichtigsten scheinen. Lassen Sie mich daher zum Abschluss die Resultate meiner Erörterungen kurz zusammenfassen.

Die Psychologie zeigt uns 1) was das Kind beim Eintritt in die Schule geistig ist, sie gibt uns Kenntnis der geistigen Elemente und des Prozesses ihrer Entwicklung; 2) was wir aus dem Kinde machen können und sollen, wobei sie uns hilft das Individuum richtig zu beurteilen; 3) was für diesen Zweck die beste allgemeine Methode ist, also wie nach Alter und Fassungskraft in der Ordnung und Sichtung der Unterrichtsfächer vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachen zum Komplizierteren, vom Leichten zum Schwereren fortgeschritten werden muss; und endlich 4) zeigt sie uns zugleich die Begrenzung unsrer Tätigkeit, dass nämlich Erziehung und Unterricht wohl unterstützen und entwickeln, aber nichts schaffen, eben so wenig wie die Philosophie etwas

Neues schafft. Wir gleichen in vieler Beziehung denjenigen Gärtnern, welche Pflanzen, die sie nicht selbst grossgezogen haben, zur Pflege und Aufbesserung in Verwahrung nehmen.

Dies alles zeigt die Psychologie aber nur bei eingehendem Studium, aus dem sich dann alsbald die Notwendigkeit der nähern Bekanntschaft mit andern philosophischen Disziplinen ergibt. Ein klein wenig Psychologie ist so gut wie gar keine Psychologie, ja vielleicht schlimmer; denn sie kann dann nur verwirrend wirken und entwickelt das wichtigste nicht, was sie zu entwickeln helfen soll, den pädagogischen Takt. Im ganzen und grossen kann man wohl sagen, dass ein Hauptwert des Studiums der Psychologie in der philosophischen Durchbildung besteht, zu der sie uns verhilft. Wenn sie trotzdem bei manchen Leuten in Misskredit gekommen ist, so sind diejenigen schuld, welche sie nur halb verdaut haben und ihren Namen unnützlich führen, sowie diejenigen, welche sie zum Zweck der Selbstverherrlichung missbrauchen. Da sind denn die immer noch viel besser, welche das rein theoretische Studium der Psychologie wie Pädagogik ganz den Männern der Wissenschaft überlassen, denen das Lebensaufgabe ist, und die gereiften Resultate stillschweigend praktisch verwerten.

Die Pädagogik selbst aber, auf Psychologie und andere philosophische wie naturwissenschaftliche Disziplinen sich stützend, ist zeitweilig, derart, dass ein Teil erlernt werden kann, der andere nur entwickelt. Da letzterer nun für den Erfolg im ganzen und auf die Dauer der wichtigere ist, so betrachte ich die Pädagogik oder Erziehlehre als eine Kunst, deren Basis zum Teil angewandte Wissenschaft ist, zum Teil Talent oder Genie, Wissen und Erfahrung; in diesem Sinne mag man demnach von Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis reden.

Alle Erziehung ferner teilt sich in natürliche, die den Anfang macht und eigentlich nie endet, und künstliche, die zeitweilig dazu tritt. In der natürlichen ist kein System, aber wenn sie nur ungehindert fortschreitet, kommt ihr der Instinkt im Menschen entgegen, der das Neue, das überhaupt geboten wird, von selbst in der passenden Ordnung aufnehmen lässt.

In der künstlichen oder Schulerziehung dagegen ist mehr oder weniger System, aber wie logisch und nach unserm Verständnis gradweise angemessen es auch sei, es bleibt etwas Gemachtes, also Unvollkommenes, und der Instinkt versagt seine Hülfe; an seine Stelle muss das Interesse treten, welches freilich erweckt und lebendig erhalten werden will.

Zweck aller Schulerziehung aber ist die mit möglichst viel Einsicht und möglichst wenig blosser Dressur verbundene Vorbereitung und Einleitung des moralischen Charakters, der die rechte Mitte zwischen

Altruismus und Egoismus zu halten versteht; ein gewisses Quantum nützlicher sowohl als rein kultureller Kenntnisse ist dabei ein selbstverständliches Corollarium.

Herders Persönlichkeit.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von **A. Busse**, University of Wisconsin.

Was Herder in der gesamten deutschen Kulturentwicklung bedeutet, ist wohl dem „modernen“ Menschen recht wenig klar und gegenwärtig. Dass dieser gewaltige schöpferische Geist so sehr in Vergessenheit geraten ist, so dass wir uns durch Literarhistoriker an bedeutenden Gedenktagen wie der hundertjährigen Wiederkehr seines Todestages erst wieder auf ihn aufmerksam machen lassen müssen, mag zum Teil an seiner eigenartigen Stellung innerhalb der Geschichte liegen. Denn im Grunde musste er sich mit der ihm vom Geschick zuerteilten Rolle eines Bahnbrechers und Wegebereiters für den, der da kommen sollte, begnügen. Und dieser Kommende war Goethe. Das Licht dieses Geistesriesen drängte Herder in seinen eignen Schatten. Doch nicht Goethe allein bereitete er den Weg, er hat vielmehr zu einer ganzen Reihe wissenschaftlicher Forschungen des reiferen neunzehnten Jahrhunderts den ersten Spatenstich getan. Selten aber erntet ja bekanntlich der die gebührende Anerkennung, der die ersten scheinbar kaum bemerkenswerten Fundamentsteine zusammenträgt; der Baumeister, der sein Gebäude darauf auff hrt, trägt nur zu oft den Ruhmeslorbeer ungeteilt davon. Das erstere war denn auch Herders Schicksal, allein wie gesagt, doch nur zum Teil. Dass wir von ihm nicht in unserem Andenken das Bild eines markigen, festen Kämpfen seiner Sache bewahren, wie beispielsweise doch ein Lessing in unserem Gedächtnis fortlebt, daran ist Herder zum grossen Teil selbst schuld. Er hat sich zeit seines Lebens fast immer selbst im Lichte gestanden. Fein und zart, empfindlich und reizbar, wie er verlangt war, hat er nie mit der Unverletzbarkeit und dem Siegesbewusstsein seines Vorgängers Lessing oder seines grossen Zeitgenossen in die Schranken treten können. Seiner vorteilhaften Überlegenheit, die er den meisten seiner Gegner voraus hatte, nicht immer bewusst, stellte er sich mit diesen auf gleiche Basis und verlor in Differenzen mit ihnen die vornehme Ruhe des echten Geistesadels. Recht musste er immer behalten, sich für besiegt, für überzeugt zu erklären, war ihm unmöglich. Dadurch wurde oft sein Wagemut gebrochen für solche Fälle, wo von vornherein das Recht auf seiner Seite war. Das hat viele seiner wissenschaft-

lichen Erzeugnisse verkümmert und trotz der Fülle wertvoller Mitteilungen, die er aus seinem Erkenntnisschatz der Mit- und Nachwelt zu machen hatte, ist doch manches uns verschwiegen worden, wie z. B. gerade aus der unschätzbaren Sammlung seiner Volkslieder. Hier besonders hat er mit den Ergebnissen eines andauernden Fleisses tentativ nach dem möglicherweise ungünstigen Eindruck geforscht und doch zuletzt mit seinen Gaben gegeizt. War es ihm gleich unmöglich, sich mit der Wucht seiner Persönlichkeit durchzusetzen und sich Geltung zu verschaffen, zurückziehen von der Walstatt der kritischen Waffengänge konnte und wollte er sich trotzdem nicht. So verbittert er gleich zuweilen war, wenn man an den Resultaten seines Forschens zweifelte, das Selbstbewusstsein des echten Forschers besass er dennoch und liess sich daher nicht abschrecken, immer wieder aufs neue zu suchen.

Denn sichten, sammeln, sinnen musste er; das war ihm gleichsam zweite Natur. Ein freies unbehindertes, von Sorgen ungetrübtes Schaffen, wie ein Goethe es kannte, war ihm freilich nicht vergönnt. Nicht nur die Menschen, sondern auch das Leben geriet in arge Schuld bei ihm. Aber er war eine zu fein und geistig zu hoch gestimmte Natur, als dass er sich durch materielle Bekümmernisse hätte hinunterziehen lassen von seiner hohen Warte in das Tiefland dunkler Alltäglichkeit. Hochlandsluft war ein unerlässliches Sublimat für sein geistiges Dasein. Sein Wirken und Schaffen war ihm aber nicht nur Liebhaberei, nicht nur Zeitvertreib für die öde Einsamkeit des Lebens, die ihn oft umgab. Wo er stand, da wollte er immer zunächst seinen Platz ganz ausfüllen. Darum war er in der Schule ein ganzer Schulmeister und hat lange vor einem Pestalozzi und Herbart echt pädagogische Bahnen im modernen Sinne eingeschlagen. Seine Tüchtigkeit und Gründlichkeit in dieser Arbeit waren nicht nur leicht verduftende Blüten eines schnell wuchernden und ebenso schnell ersterbenden Enthusiasmus. Sich auszuleben in seinem Beruf war ihm Bedürfnis. Und gerade dies hat er versucht in dem Amt, das er sich zum Lebensberuf erwählte. Er selbst hat es wohl nie empfunden, wie wenig er gerade in diese Bahn hineinpasste. Erst die Geschichte hat das Urteil endgiltig darüber abgeschlossen, und der Zahn der Zeit hat uns wirklich wenig übrig gelassen gerade von dem „Konsistorialrat“ Herder. Wie viele haben heute überhaupt noch die Vorstellung, dass er sein Leben lang als Geistlicher gewirkt hat. So unvereinbar uns ein Goethe mit Regierungsarbeiten erscheint, so widerspruchsvoll will uns ein Herder im Talar auf der Kanzel und am Altar vorkommen. Aber er hat sein Pfarramt nicht nur zum Broterwerb inne gehabt, wenngleich es ihm in erster Linie Not und Nahrungsorgen von der Tür fernhalten musste. Als der primus inter pares hatte er seinen Amtsgenossen gar manches Beherzigenswerte zu sagen über Amts-

führung, Schriftauslegung und Predigt. Als der geistliche Versorger wünschte er seine Gemeinde zu heben und bei frischem Leben zu erhalten durch einen erweiterten geistlichen Liederschatz, durch lebendige mannigfaltige liturgische Formen, durch weise und ordnungsmässige Handhabung kirchlicher Gesetze. Hier kam besonders eine Seite seines so viel umspannenden innersten Wesens zum Ausdruck. Der Menschheit, aus deren Mitte ihm so viel Verkennung, soviel Undank entgegentrat, mit deren Gliedern er beständig im Kampf lag, gerade der wollte er dienen. Nicht aus einer falschen Selbstgefälligkeit, aus einem unaufrichtigen Eigennutz wurde dieser Wunsch, dieser Trieb gezeugt; es war das der innerste Gedanke seiner Seele, denn—er liebte diese Menschheit. Beim Verfolgen ihrer Geschichte, ihres Werdeganges, ihres Daseinszweckes in dem Plan des Universums Gottes, da wurde er zum Pfadfinder neuer Ideen, neuer Probleme, neuer Forschungsgebiete. An dem Suchen und Arbeiten in dieser Richtung schien ein für das Kosmische, das Universale veranlagter, stets weit ausholender Geist sich zu erfrischen, denn durch eine ganze Periode seines Lebens zieht sich die Arbeit an den Ideen zur Philosophie der Geschichte und an dem Versuch der Geschichte der Menschheit.—„Die Poesie ist die Muttersprache des Menschengeschlechts,“ dieses sein gef geltertes Wort kennzeichnet die Tiefe und die Erhabenheit seines Menschheitsgedankens. Melodisch und harmonisch sind ihm die ersten Laute menschlicher Gefühls- und Willensäusserungen, bis sie mit „der Entwicklung der Vernunft“ auch andre Formen annehmen. Jene poetischen Laute erscheinen ihm als eine der edelsten Gaben Gottes, als es die Menschen ins Dasein rief. So verallgemeinert und idealisiert er diesen Menschheitsbegriff, um ihn gleichzeitig wieder zu individualisieren. Denn in jener ersten biblischen Urkunde des Menschengeschlechts sieht er die ganze Entwicklung der Menschheit vorgebildet in den einzelnen Beziehungen zu einander wie in ihrer Gesamtheit.

Die ganze Geschichte der Menschheit ist nur eine Wiederholung derselben Geschehnisse eines einzelnen Menschen, denn die grossen Bl tperioden gewisser Völker sind nur Lebensabschnitte im Dasein des gesamten Menschengeschlechts. Alles entwickelt sich, um zu immer reineren Formen zu gelangen, gleich wie die menschliche Seele, die ihren Aufenthaltsort von einem Körper in den andren verlegt. Licht, Leben und Wärme sind ihm die Fundamentalfaktoren, durch die eine rechte, vernunftm ssige Entwicklung zu wahrer, reiner Menschlichkeit geschieht. Diese letztere verbietet jeden Partikularismus, da alle Völker unter sich gleichberechtigt dastehen; darum wähle man sich auch in der Geschichte kein Lieblingsvolk aus, weil alle Völker sich entwickeln und uns nur nicht immer ihre vorteilhaften Seiten ins Auge fallen. Sie alle

haben einst in der poetischen Muttersprache der Menschen geredet und reden darin heute noch. — Diese poetischen Laute der Völker zu belauschen war daher gewissermassen logisches Axiom für Herder. Es ging aus seiner Weltanschauung hervor, wie er eine solche sich aus tausend feinen Fäden zusammenwob, so dass uns dies Gewebe wie eine feine, zarte Dichtung erscheint. Denn Vieles, was er in den erwähnten Schriften sagt, mag einen tiefen philosophischen Anstrich haben, wirklich bestechen kann es uns doch nur durch den poetischen Hauch, den er unwillkürlich darüber ausbreitete. Denn im Grunde war Herder doch eine Dichternatur. Philosoph wollte er selbst nicht sein und auch nicht als solcher gelten. Abstraktionen waren ihm Früchte eines müssigen Treibens; am Metaphysischen sah er die Grenze seiner Gedankenarbeit. Bis dorthin, glaubte er, gingen die Rechte eines jeden Forschers, alles Übrige sei unfruchtbar für die Menschheit und daher zu unterlassen. Mit ehrfurchtsvoller Scheu und frommer Verehrung macht er daher auch in seinem theologischen Denken vor dem Transzendentalen Halt. Wurde er gleich trotz seiner streng biblischen Richtung, der er sich in Bückeburg zugewandt hatte, in Weimar liberaler, so blieb er doch auch hier seinen innersten Gefühlen treu und hütete sich vor reflexiven Spekulationen. Für seine Vorstellungen über die grossen Frangen des Woher und Wohin des Menschengeschlechts half ihm gerade seine dichterische Veranlagung zu einer ihm befriedigenden Lösung. Zur Dichtung wurden ihm daher seine tiefstinnigsten philosophischen Schriften; und was er andrerseits in seinem Suchen und Forschen als Dichtung entdeckte, das fesselte ihn darum auch wieder mächtig.

Mit seltenem Fleiss hat er, diesem Triebe folgend, Zeit seines Lebens in den Poesien aller Völker gesucht und daraus gesammelt. Ohne Vorläufer darin zu haben, ohne einen Führer an der Seite, hat er dabei den Weg zu den herrlichsten Schätzen und Kleinoden gefunden. In die grauste Vorzeit wie in die jüngste Mitwelt, zu den Völkern des eisigen Nordens sowohl wie zu denen des sonnigen Südens erstreckten sich seine Forschungstriebe. Nicht nach den bereits durch alle Kunstmittel gezeigten Juwelen der Dichtkunst suchte er, obwohl sich sein Herz und Auge nicht minder daran erfreuten. Willkommener waren ihm doch die von Schlacken umhüllten Edelsteine echter Volkspoesie. Volkslieder wollte er sammeln; den Namen dazu erfand er sich selbst, und dass er ihn uns mit seinem weiten Begriff gegeben wie einen Schlüssel zu einem reizenden Zauber- und Feenland, dafür müssen wir ihm dank wissen. Wie vorher angedeutet, hat er uns leider nicht alle Funde seines Sammeleifers mitgeteilt, nur verkürzt und arg geschmälert liess er seine Mitwelt an dem mitgeniessen, woran er selbst wohl die tiefste Freude und den grössten Genuss fand. Denn zu dieser

Arbeit ist er mit dem ganzen Eifer seines arbeitsamen Geistes und seiner Freude am Schaffen, das ihm Lebensbedingung war, immer wieder zurückgekehrt; ihr verdanken wir nicht allein die schönsten Proben deutscher und noch vielmehr ausserdeutscher Volkspoesie, sondern vor allem das Ergebnis der Arbeit, die dem verbitterten und enttäuschten Greise den Lebensabend versüsste, nämlich die Übersetzung des *Cid*.

Mehr als an seinen kritischen Untersuchungen und seinen aesthetischen und theologischen Schriftstellererzeugnissen fand Herder wohl im Innersten seines Gemüts Befriedigung an dieser produktiven Dichterarbeit. Hier trafen von aussen Klänge in Sinn und Gemüt, die ohne weiteres im Innern einen Wiederhall fanden, hier schmolz das Leben, das ihn von aussen anwachte, leicht und flüssig mit dem eigenen Innenleben zusammen. Denn das war das tragische Verhängnis, das über den übrigen Arbeiten unseres Dichters schwebte, dass er sich darin nicht bis zur inneren Selbstbefreiung ausleben und ausarbeiten konnte. Es schien vielmehr stets in seinem Innern etwas haften zu bleiben, das nicht zum Leben kommen und das er in folgedessen auch nicht mitteilen konnte. So sieht er in seinen Arbeiten nie sein eigenes wahres Leben in seinem ganzen Umfang vor sich; er verliert daher bald das Interesse daran, sie bleiben liegen und oft erst nach Jahren beginnt er am kalt gewordenen Eisen ohne rechtes Feuer wieder zu schmieden. Daher haftet vielen Herderschen Produktionen etwas stark Fragmentarisches an, und andere sind überhaupt unvollendet auf die Nachwelt gekommen.

Ohne sich selbst dessen völlig bewusst zu werden, hat er doch den Mangel an ausreichender Kraft wohl je und dann gefühlt. Aber er hatte einen zu starken Glauben an seine Bestimmung und an sein Recht, Führender zu sein, als dass er auch nur einen Augenblick in seinem eigenen Sinn zusammengebrochen wäre. In den Zenith seines Jahrhunderts wollte er treten und die Stelle hat er erreicht; etwas über seine Zeit Hinausragendes und Hinausreichendes wollte er hinterlassen, und das ist ihm gelungen. Herder ist uns als Ganzes nicht so sehr Vorbild für einen edlen Menschentypus wie Goethe oder Emerson, zu denen wir aufblicken wie zu Mustern echten Menschentums. Die unverwüstliche Energie seiner Herrennatur, die beispiellose Selbstlosigkeit in seinem äussern materiellen Leben, der Adel seiner Gesinnung, die Vielseitigkeit seiner Ideenwelt, das alles sind einzelne Züge, die wir an ihm bewundern, an denen wir auch von ihm lernen können. Wahrhaft gross wird er uns doch aber erst als der, der selbst den Besten seiner Zeit genug getan und darum gelebt hat für alle Zeiten, auch für unsere Zeit.

Denn das ist unumstrittenes Faktum; Herders Einflüsse reichen direkt und indirekt bis auf unsere Tage. Eins vor allen andren Ver-

diensten wird die Weltgeschichte ihm in ihrem Buche unauslöschlich bewahren, nämlich, dass seine Lebenswärme, sein unzerstörbarer Lebenskern den Dichter Goethe werden half. Denn als Goethe, der Mensch, dem gereiften Herder zum ersten Mal gegenüber trat, war das reiche Leben in ihm noch ein grosses Chaos, erst die erprobte Hand des älteren Gefährten half darin Ordnung und Grundlage schaffen, und die Volkslieder, Herders geistige Lieblingskinder, die er damals sammelte, waren das günstige Omen, unter dem dies geschah. Sie haben also bei dem Dichtertalent unsres grossen Goethe gewissermassen Patenstelle eingenommen. Der Dichter des Faust hat diesen Einfluss und jene ersten frühesten Anregungen zu geordnetem zusammenhängendem Schaffen durch Herder stets anerkannt und seinem älteren und erprobteren Freunde gegenüber bis zur äussersten Möglichkeit sich dankbar erwiesen. Neben ihm hat aber kein geringerer als Bürger bekannt, dass Herders Anregungen ihm zur dichterischen Vollendung seiner „Lenore“ verholffen haben. Novalis, der leider zu früh seine fruchtbare Tätigkeit abbrechen musste, hat von dem Erbe Herders reichen Gewinn gezogen und A. W. Schlegel vollends nahm direkt unsres Dichters Gedanken auf, um sie zu weiterer Entfaltung und Entwicklung zu führen. *) So darf man füglich sagen, dass die gesamie Frühromantik in Herder einen ihrer Vorläufer und Lehrmeister gefunden hat. Die Evolutionisten andererseits, wie sie in England und Amerika im vergangenen Jahrhundert mit grossem Erfolge aufgetreten sind, werden nicht umhin können, Herder als einem ihrer frühesten Anreger und Vorgänger Dank zu zollen. Auch die ausgedehnte Forschung orientalischer Literatur und Kunst zuerst belebt zu haben, wird man Herder als Verdienst anrechnen müssen. Auch auf die Philosophie des neunzehnten Jahrhunderts hat er nicht geringen Einfluss gehabt; Schelling und Hegel mussten hier in erster Linie als von ihm beeinflusst angeführt werden.

Doch wer will sie alle aufzählen, die Früchte seines reichen und ergiebigen Schaffens, ohne Gefahr zu laufen, ihm Unrecht zu tun. Denn wer kann sie alle nennen, die in Herder ihren geistigen Vater gesehen haben? Mächtig und weit ist der von ihm ausgestreute Same aufgegangen über die Grenzen Deutschlands hinaus. Herder ist daher nicht mehr ausschliesslich Eigentum der deutschen Nation; seine Schriften gehören der Weltliteratur an. Dennoch bleibt er uns einer der ersten Söhne unseres Vaterlandes, den Ehrenplatz unter den „Originalgenies“ des 18. Jahrhunderts räumen wir ihm ohne Bedenken ein. Seine Person mag unserem Gedächtnis entswinden; die reiche Arbeit seines Geistes wird

*) Dessen Schrift von deutscher Art und Kunst ist ihm nach seinem eignen Geständnis früh zum Lieblingsbuch geworden.

fortleben bis in kommende Geschlechter. Was er für sich selbst als echter Mensch forderte, was er seiner Zeit und seiner Nachwelt bringen wollte und auch gebracht hat, was wir ihm daher heute noch als seine Erben schulden, das hat sein Fürst und Gönner Karl August in treffender Weise auf seinen Leichenstein eingraben lassen, damit seine Lebensdevise und seinen Wert in die drei inhaltsschweren Worte zusammenfassend:

Licht, Leben, Liebe.

Ein Bruch mit der Ueberlieferung.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von Dr. August Pohn, Columbia Grammar School, New York City.

Auszug aus dem Originalvortrag, gehalten vor dem 33. Lehrertag zu Erie, Pa.

Der Vortrag „Ein Bruch mit der Überlieferung“ war für die Vertreter der westlichen Staaten von vornherein dadurch interessant, dass derselbe sich mit einem geographischen Gebiete befasste, mit welchem die Mehrzahl der Konventsbesucher in gar keiner, oder nur sehr loser Fühlung stehen, und innerhalb desselben wieder mit einem grossen Mittelpunkt, der Stadt New York, welche gemäss den Ausführungen des Vortragenden unter den grossen deutschen Sprachinseln in den Vereinigten Staaten trotz eines hochentwickelten Vereinslebens, trotz deutscher Theater, Kirchen und reichlich ausgestatteter Bibliotheken nur noch dürftige Spuren eines sprachlich deutschen Lebens aufweist. Die heutige Generation der New Yorker Kinder deutscher Eltern kennt mit wenigen Ausnahmen die deutsche Sprache augenscheinlich nur vom Hörensagen. Die besser gestellten Deutschen selbst haben den deutsch-amerikanischen Schulen, deren es vor zwanzig Jahren noch eine Menge gab, den Todesstoss versetzt, viele haben die deutsche Sprache sogar vom häuslichen Herde verbannt und eifern sich dann unbegreiflicherweise über das einmütig ablehnende Verhalten ihrer eigenen Kinder und der New Yorker Schulverwaltung in Sachen des Unterrichts in der deutschen Sprache in den Elementarschulen.

Unter diesen Umständen sollte der denkende Lehrer sich bestreben, einen durch örtliche Verhältnisse entwürdigten Lehrgegenstand durch die Anwendung ungeeigneter Grundsätze nicht vollständig lahmzulegen.

Der Vortragende warnt vor der Erzeugung von Wahnvorstellungen im Geiste der Anfänger, die in erster Linie durch den vorzeitigen Unterricht in der Grammatik, sowie die entsprechende Verzögerung des Lese- und Sprechunterricht hervorgerufen werden. Er schildert das

Übersetzen von Sätzchen ins Deutsche ohne eine ausreichende Bekanntschaft mit der Sprache als das schädlichste Mittel der Spracherzeugung und empfiehlt an Stelle derselben, wo überhaupt ein Zwang vorliegt, die Wiedergabe von idiomatisch zuverlässigem Material als das natürliche Prinzip der Erweckung eines richtigen Sprachgefühls und will den Gebrauch der Grammatik auf die Einübung der unentbehrlichen Abschnitte beschränkt wissen, um den Schüler daran zu gewöhnen, in dieser Wissenschaft statt einer gefürchteten Zuchtmeisterin und vermeintlichen Sprachbildnerin eine treue, aber untergeordnete Beraterin in zweifelhaften Fällen zu sehen.

Der Vortrag richtet sodann seine Angriffe auf die Lächerlichkeiten in den Übungssätzen, welche selbst die besten Grammatiken enthalten, und welche im Bunde mit dem unzeitgemässen Lesestoff der meisten Bücher für Anfänger, Fabeln, Märchen und mittelalterlichen Schwänken, im Gehirne des Durchschnittsschülers ein Zerrbild vom deutschen Kulturleben entwickeln.

Dass trotz aller Fortschritte auf pädagogischem Gebiete der Unterricht in der deutschen Sprache nicht nur kein moderneres Gepräge erhält, sondern immer rückschrittlicher wird, schreibt der Vortragende der Gleichgiltigkeit zahlreicher Lehrer, dem Despotismus von manchen fachlich unmassgeblichen Aufsichtsbeamten und dem Charakter der Eintrittsprüfungen unserer hervorragendsten Colleges zu. Er rügt es, dass die ganze Wucht des Examens in der Grammatik und Satzbildung in der fremden Sprache auf die niedrigste Prüfungsstufe fällt und knüpft daran die wohlberechtigte Frage, welchen Vorteil ein junger Mann aus einer solchen Bekanntschaft mit der deutschen Sprache in denjenigen Fällen zieht, wo die elementare Aufnahmeprüfung gleichzeitig der letzte Akt in der Tragödie der Spracherlernung ist, und was dann auf diese Weise von denen erreicht wird, welche stets die Phrase von dem idealen Einflusse der deutschen Sprache und Literatur im Munde führen und ihren Schülern die Eingangspforte verriegeln, statt als kundige Führer denselben einen Blick auf die vorhandenen Herrlichkeiten zu eröffnen und von der ersten Stunde an so viel Lust und Liebe in ihnen zu erwecken, dass der Erfolg nicht ausbleiben kann.

Die Mittel, welche die Ausführung eines solchen Planes ermöglichen, sind einfach genug. Durch gehörige Ausbeutung der lautlichen Verwandtschaften beider Sprachen lässt sich in kurzer Zeit ein Wortschatz anhäufen, mit dessen Hilfe die meisten zusammenhängenden Erzählungen übersetzt werden können, die unsere grossen Verlagshäuser auf den Markt bringen. Ein beträchtlicher Teil dieses Wortvorrates kann gleichzeitig, wo das Bedürfnis dazu vorliegt, zu Gesprächsübungen verwendet werden, die bei fertig gegebenen grammatischen Formen in systematischer Weise das ganze Gebiet der Wortstellung entwickeln

müssen, und erst nachträglich soll die Formenlehre, mit deren gesamtem Inhalt der Lernende inzwischen durch das anhaltende Lesen vertraut geworden ist, zur Einübung gelangen.

Irgend ein Schüler, der gegen fünfhundert Seiten guter und fesselnder deutscher Texte gelesen hat, kann nicht umhin, die Beobachtung zu machen, dass die idiomatische Verschiedenheit der beiden Sprachen so gross ist, dass jede eigenmächtige Hervorbringung als ein Unding erscheint, und dass die Sprachnachahmung, der wir alle in der sichtbarsten Gestalt beim Briefschreiben fröhnen, der theoretischen Stütze nicht entbehren kann, und der Vortragende behauptet, dass die Grammatik bei dieser Verschiebung ohne Schwierigkeit mit gutem Erfolge in sehr kurzer Zeit bewältigt werden könne und von den Schülern als eine willkommene Gabe mit Freuden begrüsst werde.

Um einen durchschlagenden Erfolg vom ersten Augenblicke an zu sichern, müsse die Tat an die Stelle der Phrase treten. Es sei unnatürlich, amerikanischen Kindern, die doch keine deutschen Kolonisten sind oder sein sollen, ein Evangelium zu predigen, an das sie nicht glauben, und sie durch das verbrauchte Reizmittel der geistigen Güter zu ködern, die sie so häufig im eigenen Hause von den in Deutschland geborenen Eltern mit Füßen getreten sehen. Der Unterricht in der deutschen Sprache sollte als ein nützliches und unentbehrliches Glied der allgemeinen Bildung ohne jegliche Gefühlsduselei behandelt werden, und wenn wir unseren Zöglingen ohne schwulstigen Kommentar immer nur das allerbeste in der schönsten Form darböten, so könnten wir eine Liebe zur deutschen Sprache und eine Achtung vor dem deutschen Volke hervorrufen, um die uns der gewiegtste Diplomat beneiden dürfte.

Zur Abwehr.

Das Deutschtum in den Vereinigten Staaten von Nordamerika betitelt sich eine Schrift, die von Dr. Julius Goebel, Professor der deutschen Philologie und Literatur an der Stanford-Universität, Kalifornien, verfasst und vom Alldutschen Verband herausgegeben ist. (München, 1904, J. F. Lehmanns Verlag.)

„Die deutschamerikanische Geschichte ist so recht die Geschichte verpasster Gelegenheiten“, das ist der Grundgedanke, der sich durch die obengenannte Schrift hindurchzieht, und mit Wehmut betrachten wir das Bild, das der Verfasser vor unseren Augen entrollt, das uns das ideale Streben, edle Menschenliebe, die Liebe zur Freiheit, die ungeheure Arbeitskraft, das grosse Können, den unermüdlichen Fleiss und die gewaltigen Zukunftspläne der deutschen Einwanderer auf der einen Seite, auf der anderen deren Enttäuschungen und den Niedergang des Deutschamerikanertums zeigt. Und das Bild erscheint um so trüber, wenn wir an der Hand des Buches sehen, wie die Misserfolge durch eigenes Verschulden — infolge der Uneinigkeit der Deutschen, der elenden Kleinstaaterei, des Mangels an praktischem Sinn und politischer Selbständigkeit — und dadurch, dass das Heimatland seine Söhne im Stiche liess, entstanden. Freilich fehlt es diesem Bilde auch nicht an Lichtseiten; und es erfüllt uns mit Genugtuung, wenn uns der Verfasser an der Hand geschichtlicher Tatsachen die Teilnahme des Deutschamerikanertums an der politischen sowohl, als an der kulturellen und wirtschaftlichen Entwicklung unseres Landes nachweist. Es würde hier zu weit führen, wollten wir ins einzelne gehen; genüge es zu sagen, dass der Hauptteil an der Kolonisationsarbeit in Amerika von Deutschen getan worden ist, und dass in allen geschichtlichen Wendepunkten deutscher Einfluss massgebend gewesen ist. Aber wo ist die Anerkennung geblieben? Welche äussere Geltung hat sich das Deutschamerikanertum verschafft? Während einst ein Benjamin Franklin noch vor der Germanisierung Amerikas warnte, zeigen sich jetzt überall nur die Spuren „verpasster Gelegenheiten“, und wir führen einen „Kampf ums schwindende Volkstum“, um zu retten, was vielleicht noch zu retten ist.

Das teuerste Gut, das der eingewanderte Deutsche mit einer gewissen Zähigkeit festgehalten hat, ist seine Sprache. Was zu ihrer Erhaltung und Pflege getan worden ist und noch getan werden kann, dem widmet der Verfasser seine besondere Aufmerksamkeit. Leider aber zeigt er gerade in diesen Ausführungen eine Einseitigkeit, die uns zwingt, dagegen Stellung zu nehmen.

Prof. Goebel sieht alles Heil für die Erhaltung der deutschen Sprache einzig und allein in der Universität. Nur der akademisch gebildete Lehrer ist imstande, wirkliche Resultate zu erzielen. „Denn für jedes deutschamerikanische Kind, auch für das gebildeter Eltern, bedeutet die volle Erlernung und Beherrschung der deutschen Sprache ein Studium, um so mehr, weil sich das Englische, als Umgangssprache, mit seinen Idiomen immer wieder gewaltsam und verwirrend ins Sprachgefühl drängt. Dieses Studium aber zu leiten ist der gewöhnliche, seminaristisch gebildete Lehrer gar nicht befähigt.“ Mit Keulenschlägen zieht er gegen die „halbgebildeten“, „freisinnigen“ Schulmeister aus der nach 48er Periode, sowie gegen ihre Lesebücher zu Felde, „wo das Stroh freisinniger Jugenddichtung auf der Wassersuppe moralischer Erzählungen herumschwimmt und dem deutschamerikanischen Kinde die Sprache seiner Eltern vereckelt.“

Der im Jahre 1870 von „freisinnigen“ deutschamerikanischen Lehrern gebildete Lehrerbund und das von ihm errichtete Schullehrerseminar finden natürlich auch wenig Gnade. Von einem Einfluss auf die Entwicklung der amerikanischen Volksschule durch den Lehrerbund kann keine Rede sein; denn „nur zu oft stellte er sich in früheren Jahren den amerikanischen Schulbestrebungen wenn nicht feindselig, so doch hochmütig abweisend gegenüber“.

Das deutsche Erziehungswesen hatte der Amerikaner unabhängig von den Deutschen in Amerika entdeckt. (Merkwürdigerweise nennt der Verfasser bald darauf unter den Schulmännern, welche aus Amerika nach Deutschland geschickt wurden, um das dortige Schulsystem kennen zu lernen, Prof. Stowc, „der in Cincinnati die deutsche Lehrmethode an einer der deutschen Schulen hatte bewundern lernen.“)

Mit der Ausdehnung und allmählichen Verbesserung der amerikanischen Volksschule „waren die paar Vereinsschulen mit wenigen Ausnahmen bald geliefert, zumal es mancher deutsche Knauser*) als Er-

*) Mit dem reichen Deutschamerikaner geht der Prof. scharf ins Gericht, und wir können uns nicht versagen, seine Worte wiederzugeben: „Der reiche Deutschamerikaner ist mit wenig rühmlichen Ausnahmen ein elender Knauser, der an seinem Besitze mit hitziger Zähigkeit festhält und ihn lieber lachenden Erben als einem gemeinnützigen Zwecke hinterlässt. Vergleichen wir die ungezählten Millionen, die reiche Amerikaner, einem Pflichtgefühl folgend, mit fürstlicher Freigebigkeit an Wohltätigkeits- und Erziehungsanstalten geschenkt haben, mit dem, was ebenso reiche Deutschamerikaner je weggaben, dann ergreift uns das Gefühl ekler Scham. Und mit diesem schäbigen Knausertum geht nicht selten der Mangel an geistigen Interessen Hand in Hand; ja im Vergleich zu dem grossartigen Bildungsstreben des Amerikaners ist der Deutschamerikaner geistig tot.“

leichterung empfand, kein Schulgeld mehr zahlen zu brauchen". Um nun das Deutsche zu retten, „schien nur noch ein Ausweg übrig: den deutschen Unterricht soviel als möglich in die amerikanische Volksschule einzuführen." Er schildert alsdann die verschiedenen Versuche, die dazu gemacht wurden. Nur das Cincinnati System findet bei ihm Anerkennung, wenn auch pädagogische Einwürfe seine Einführung nicht wünschenswert erscheinen liessen. Im allgemeinen beweise die Resultatlosigkeit des Unterrichts, dass „das Deutsche — da es als Fremdsprache betrieben werden muss — so wenig eine Stelle in der amerikanischen Volksschule hat, wie ein einjähriger Unterricht im Französischen etwa in der deutschen Dorfschule."

Da nun natürlich mit dem Aufheben des deutschen Unterrichts das Lehrerseminar in seiner jetzigen Gestaltung unnötig wäre, so sollte sich dasselbe sobald als möglich in eine höhere akademische Lehranstalt umwandeln. Es sollte ein „Hochsitz des Studiums der deutschen Philologie und Literatur werden, wo deutschamerikanische Lehrer der deutschen Sprache — Amerikaner bringen es selten zur völligen Beherrschung des Deutschen — theoretisch und praktisch herangebildet würden."

Wir haben versucht, die Ansichten Prof. Goebels, soweit wie möglich, in seinen eigenen Worten wiederzugeben. Bei aller wohlwollenden Beurteilung ist es uns nicht möglich geworden zu erkennen, welches denn nun eigentlich seine Vorschläge sind, die bessere Resultate herbeizuführen imstande wären. Er greift an — sind diese Angriffe aber wirklich notwendig gewesen? Heutzutage erkennt jeder vernünftige Lehrer an, dass die Sache des Deutschtums weder mit Religion noch Freisinn verquickt werden darf. Wozu also die Ausfälle gegen eine Bewegung, die, soweit die Schule in Betracht kommt, längst abgetan ist? Er erwartet von den Vereinsschulen Hilfe, gesteht aber deren Verfall ein. Er zollt den Kirchenschulen gerechterweise hohes Lob. Sie haben viel zur Erhaltung der deutschen Sprache beigetragen. Aber auch dort wächst leider ein neues Geschlecht heran. Ihnen war die Erhaltung der deutschen Sprache nie Endzweck, sondern nur Mittel zum Zweck. Mit dem Nachlassen der deutschen Einwanderung und der Anglisierung der hier geborenen Deutschamerikaner wird das Aufgeben des Deutschen eine notwendige Folge werden, und die Leiter der Kirchengemeinden werden eben ihres Endzweckes wegen williger für die Umwandlung zu haben sein, als es die Leiter der „freisinnigen" Vereinsschulen je waren.*)

*) Die Anzeichen für diese Umwandlung sind leider schon allzu zahlreich vorhanden: In vielen früher streng deutschen Gemeinden wird jetzt deutsch und englisch gepredigt; ja, um die Osterzeit berichteten Milwau-

Prof. Goebel wünscht eine deutsche Schule mit deutscher Methode und deutschem Geiste. Das sagt er als Advokat des alldeutschen Verbandes. Sind die Ziele dieser Vereinigung aber wünschenswert, auch wenn sie bei dem stark pulsierenden nationalen Leben in unserem Lande erreichbar wären? Diese würden einen Rückschritt in unserer nationalen Entwicklung bedeuten. Eine Schule in seinem Sinne hätte heute nur da die Möglichkeit der Existenz, wo sich das gebildete Deutschtum und das gebildete Amerikanertum die Hände reichen. Den breiten Boden aber finden die berechtigten Bestrebungen des Deutschamerikanertums einzig und allein in der amerikanischen Volksschule; sie müssen wir zum Bundesgenossen gewinnen und in ihr unser Arbeitsfeld suchen. Gewiss ist die amerikanische Volksschule auch nicht das, was sie sein soll. „Sie ist vom eigentlichen Geiste deutscher Pädagogik noch wenig berührt. Neben geisttötendem Mechanismus und einseitigem Abrichten der Verstandeskräfte wird hier durch Tausende von Lehrerinnen ein hysterischer Patriotismus gezüchtet, der Verständnis und Liebe zu einer anderen Sprache und zu einem anderen Volkstum gar nicht aufkommen lässt“. Aber hier ist doch andererseits die Möglichkeit zum Besserwerden gegeben. Die Reihen derjenigen, die die Mängel sehen, werden immer grösser. Der Fortschritt ist sichtbar, mehr in der Elementarschule als in der Hochschule (High School); wo der Mechanismus—wir erinnern nur an die Prozentwirtschaft—fast ärger als je sein Unwesen treibt. Das Grosse und Schöne, das in der Kenntnis einer zweiten Kultursprache liegt—und willig spricht man der deutschen Sprache die Palme zu — wird in immer weiteren Kreisen empfunden und verstanden.

Aber erst in den High-Schools will Prof. Goebel den deutschsprachlichen Unterricht beginnen. Hier hält er „in einem 3—4 jährigen Kursus, bei guten Lehrmitteln und einer akademisch gebildeten Lehrerschaft wirkliche Resultate für möglich“. Hier also soll dem Herrn Professor ein Material geliefert werden, mit dem er das hohe Ziel erreichen will, das ihm bei seiner Arbeit vorschwebt? Wenn aber der Unterricht in der Volksschule begänne, dann wäre dies nicht möglich? Doch ja, da unterrichten keine akademischen Lehrer! Prof. Goebel spricht von einer zwanzigjährigen Erfahrung. Wenn er während dieser Zeit je die Arbeit des deutschamerikanischen Lehrers beobachtet hat, dann begeht er mit seinem Urteil eine Ungerechtigkeit, die unverzeihlich ist. Er müsste gesehen haben, wieviel ernste Arbeit, wieviel Hingabe, wieviel pädago-

keer englische und deutsche Zeitungen — jene mit einem gewissen Gusto, diese unter verlegenen Entschuldigungsworten — von einer separaten englischen Konfirmation an einer deutschen Kirchengemeinde.

gisches Können zu finden ist.*) Freilich läuft viel Afterwirtschaft mit unter, und wir finden unter den deutschamerikanischen Lehrern auch Mietlinge und Verräter an ihrer Sache. Sind die Universitäten und Hochschulen ganz frei von solchen?

Wenn die Universitäten das im deutschsprachlichen Unterricht erreichen wollen, was Prof. Goebel vorschwebt, dann muss dieser Unterricht so früh als möglich beginnen. Unser Schulsystem — die allgemeine Volksschule — verweist uns dann ganz von selbst auf die Elementarschule. Und die Lehrer an den höheren Schulen sollten ihren ganzen Einfluss geltend machen, dass der Unterricht dort gestärkt werde, dass er organisch in den Lehrplan aufgenommen und von pädagogisch tüchtigen und sprachlich gründlich vorgebildeten Lehrern und Lehrerinnen erteilt werde. Unser Lehrerseminar hat die Aufgabe, solche Lehrkräfte heranzubilden. Wie weit es seiner Pflicht nachkommt, das sollen die beurteilen, die dazu berufen sind. Sicher ist es, dass die Zöglinge des Seminars Liebe und Begeisterung zum Lehrerberuf in ihre Amtstätigkeit hinausnehmen. Sie besitzen pädagogisches Können; es fehlt ihnen vielleicht an Philologenweisheit, sie sind auch nicht so fruchtbar in der Herausgabe von Schulausgaben; aber der Geist der deutschen Sprache wohnt in ihnen, und ihr sprachliches Können kann sich im Durchschnitt mit dem Gros der akademisch vorgebildeten Lehrer messen.

Der Herr Professor sollte nicht zu den vielen „verpassten Gelegenheiten“ nun noch die zufügen, dass er sich des wichtigsten Faktors zur Geltendmachung der deutschen Sprache, der Volksschule, und dadurch des Erfolges seiner Bestrebungen begibt. Wenn er ehrlich sein will, so muss er doch zugeben, dass die Universitäten bei weitem das nicht leisten, was bei einem geordneten deutschen Sprachunterricht geleistet werden könnte. Wie oft muss sich der Universitätsprofessor mit Quartanearbeit begnügen! Und das nur darum, weil die Grundlage, die in der Jugend des Schülers gelegt werden muss, fehlt.

Wenn wir einmal erreicht haben werden, dass der deutsche Unterricht von der Volksschule an bis herauf zur Universität systematisch geordnet ist, dann kann vielleicht einmal eine solche Hochschule, zu welcher Herr Prof. Goebel das Seminar machen will, notwendig werden. Für die Ansprüche von heute genügen die Universitäten vollständig, und sie werden genügen, auch wenn die ersteren noch verdoppelt und verdreifacht würden.

M. G.

*) Prof. Goebel empfiehlt zur Hebung des deutschen Sprachunterrichts die Stärkung der Vereins- und Kirchenschulen. Sollen die Lehrer derselben auch akademische Vorbildung haben; oder sind diese aus einem anderen Holze geschnitzt als der seminaristisch gebildete Lehrer der Volksschule?

Allerlei.

Schülerehre. Schülerehre ist in unserm Sprachgebrauch kein gebräuchliches Wort. Wir sprechen wol von Männer- und Frauenehre, von Bürger-, Soldaten-, Studentenehre etc., dass aber auch der Schüler seine Ehre besitzt, die man ihm nicht ungerechterweise angreifen soll, wird hin und wieder von einem Erzieher vergessen. Einen Schüler in seinem Ehrgefühl unbegründeterweise zu kränken, ist ein Unrecht.

Wer Ehrgefühl besitzt, kommt freiwillig den moralischen Gesetzen nach, welche in einer Lebensgemeinschaft gelten, der es angehört. Eine Frau mit Ehrgefühl wird stillschweigend und ungezwungen allen Anforderungen einer sittlichen Lebensart folgen, welche wir von einem guten Weibe erwarten. Und so der Bürger, der Soldat, der Student, jeder in seinem Kreise. Wird diese gute Lebensführung von irgend jemand angezweifelt, so wird sich der Betroffene in seinem Ehrgefühl verletzt fühlen und sich wehren, bis die ihm angetane Schmach gesühnt und der aufgedrückte Makel weggenommen ist. — Auch der Durchschnittsschüler hat das Bestreben, den Gesetzen eines guten Lebenswandels nachzukommen, das zu tun, was Eltern und Lehrer billigerweise von ihm fordern können. Der gute Wille zum mindesten wird dazu bei den Schülern in der Regel da sein. Mangelhafte Kenntnis der Welt und ihrer Anforderungen, unklare Vorstellungen über gut und böse, recht und unrecht und ein ungezügelter starker Wille lassen die Schüler oft den Weg verfehlen und zu falschen Mitteln greifen. Die Absicht aber zu einem ehrenhaften Leben werden wir ihnen nicht absprechen dürfen.

Wie es die Erwachsenen kränkt, wenn ihr Ehrgefühl verletzt wird, so schmerzt es die Kinder, wenn man ihre Ehre betastet, und in diesem Falle sind diese meist viel schlimmer daran, als jene. Ein Bürger oder ein Soldat oder eine Frau, deren Ehre angegriffen wird, werden sich zu helfen und zu wehren wissen. Ein Schüler, dem Ehrlosigkeit vorgeworfen wird, steht in vielen Fällen ja meistens dem Vorwurf hilflos gegenüber.

Das Ehrgefühl kann durch die Lehrer hauptsächlich in zweierlei Art gekränkt werden: durch Argwohn und durch ungerechten, übertriebenen Tadel.

Es gibt Lehrer, zu deren pädagogischer Maxime es geradezu gehört, den Schülern fortwährend Misstrauen entgegenzubringen, von ihnen von vornherein das Schlechte zu denken. Das zeigt sich etwa bei den Untersuchungen gegen die Schüler, die kleiner Vergehen gegen die Schulordnung, wie solche an jeder Schule von Zeit zu Zeit vorkommen, angeklagt sind. Da wird jede Kleinigkeit zu einem Kriminalfall aufgebauscht, zu einer an den Gerichtssaal erinnernden Untersuchung, die an und für sich schon, auch wenn sie Schuldige trifft, die Kinder anwidert. Aber nicht zufrieden damit, einen oder zwei Hauptübeltäter erwischt zu haben, dehnen solche Untersuchungsrichter ihre Tätigkeit gerne etwas aus und fangen an ins Blaue hinein den einen oder andern Schüler zu beschuldigen, ihn dieses oder jenes Verschuldens zu bezichtigen. Die Kinder sollen damit eingeschüchtert und eher zu einem Geständnis getrieben werden. Hat der Lehrer aber wirklich einen Unschuldigen vor sich, den er ohne Grund eines Fehlers zeiht, so wird der Betroffene tief gekränkt, ohne sich übrigens

stark genug wehren zu können. Der Lehrer aber steht in den Augen des Schülers erbärmlich da, als ein kleinlicher unwahrhafter Mensch, der sich darüber freut, seine Macht dem Schwächern gegenüber zu missbrauchen. Aus diesem Gefühl entspringt Widerwillen, Abneigung, Hass gegen den Lehrer und die Schule, und schwer hält es dem Schüler selbst, dieses Gefühls los zu werden. Es folgt ihm wie ein böser Schatten lange über die Schulzeit hinaus.

Man kann sich als Lehrer in den Argwohn gegenüber den Schülern ganz verrennen. Aus Versehen lässt ein Schüler ein Buch fallen, was eine Störung verursacht; der argwöhnische Lehrer empfindet das als ein Ärgernis. Schüler werden oft wegen der unbedeutendsten und albernen Kleinigkeit zum Lachen gereizt; der schwache, argwöhnische Lehrer glaubt sogleich, man lache ihn aus. Und so in hundert Fällen. Hinter allem, was die Schüler tun, fragen u. s. w., sucht man schliesslich etwas Böses, Absichtliches. Die Schüler werden durch die vielen Beschuldigungen gekränkt und fangen an, den Lehrer zu hassen. Der Lohn seiner Arbeit ist dahin.

Ebenfalls verletzend für das Ehrgefühl der Schüler ist ein roher Tadel, welcher in seinem Mass nicht im Verhältnisse zum Vergehen steht. Niemand lässt sich in seinem spätern Leben auch nur den geringsten Schimpfnamen anhängen. Ist es da zu verwundern, wenn sich ein Gymnasiast einer obren Klasse auflehnt, wenn der Lehrer ihm an den Kopf wirft, er sei versimpelt, weil er eine unrichtige lateinische Perfektumform gebraucht hat? Oder ist der Schüler nicht im Recht, gekränkt zu sein und gering von dem Lehrer zu denken, der ihm vor seinen Kameraden vorhält, aus ihm werde Zeit seines Lebens nichts Rechtes, weil er irgend eine Dummheit gesagt hat? Mit solchen albernen Drohungen schadet der Lehrer sich selbst und der Schule.

Die Ehre des Schülers verdient es, vom Lehrer geachtet zu werden. Man richtet entschieden weniger Unheil an, hie und da zu wenig argwöhnisch zu sein, oder zu milde zu strafen, als die Schüler mit zu viel Argwohn und Tadel zu verletzen. Kränkungen in der Schule werden oft das ganze Leben nicht mehr vergessen.

Endlich sollte ein Lehrer auch die Grösse haben, einem Schüler gegenüber, den er falsch beargwöhnt oder ungerecht gestraft hat und dessen Unschuld später an das Tageslicht tritt, seinen Fehler zu gestehen und durch offene Aussprache gut zu machen.

(Willi Nef. Schweizerische Lehrerzeitung.)

Patriotismus, — nicht Jingoismus. „Kind und Heimat — wie natürlich! Man weiss ja, dass die Kleinen zwar gern nach aussen streben, aber noch lieber heimkehren. Da knüpfe man an, lehre sie Liebe zum Hause. Ein eigener Herd, eine Familie, in diesem Kreise ist der Mensch vor dem Ärgsten bewahrt; in diesem Kreise entwickelt sich leicht die Aufmerksamkeit, die Opferwilligkeit, das Selbstvertrauen und die Zufriedenheit; in diesem Kreise gedeiht die Liebe zur Gemeinde, die Treue zum Vaterlande. Nicht so sehr jenen Patriotismus liebe ich, der unsere Söhne auf das von Staatslenkern ausgemessene Schlachtfeld jagt und sie dort sterben heisst, sondern jenen, der für das Vaterland leben lehrt. Gegen feindliche Einfälle z u s c h l a g e n, ja! Das ist mannbar und echt. Aber nur nicht selbst anfangen. Oft hat der Patriotismus seine Wurzel in Vorurteilen, so sollte man die Kinder lehren, wo er aufhört, eine

Tugend zu sein. Nebst der Liebe für das Heimatland hat im Menschen zum Glück auch noch eine Liebe für die ganze Welt Platz. Anstatt die Kinder für die Kriegshelden der Geschichte zu begeistern, ist es besser, ihnen vor dem Kriegshandwerk den zornigsten Abscheu einzuflössen. Die Idee, aus was immer für einem Grunde unschuldige Menschen töten zu dürfen, muss allmählich im Menschengeschlechte ausgelöscht werden."

Das sind wahre und für uns Lehrer beherzigenswerte Worte, geschrieben von dem humor- und gemütvollen P. K. Rosegger, und zwar in der wundervollen Erzählung „Die Schriften des Waldschulmeisters", welche ich allen Kollegen dringend zum Lesen empfehlen möchte. Diese Worte über den wahren und echten Patriotismus passen auch für unser Land und besonders für unsere jetzige Zeit ganz ausgezeichnet. Den gemeinen, rüden und grossmauligen Jingoismus, welcher hier jetzt so recht üppig ins Kraut schießt, und der von der gelben Sensationspresse so geflissentlich genährt und unterhalten wird, verwechselt man jetzt so vielfach mit Patriotismus. Selbst unsere Schuljugend wird schon davon angesteckt. Die fortwährenden Hetzereien in den Jingo-blättern erhitzen das Blut und entflammen die Rauf- und Kriegslust bei jung und alt. We can fight the whole world! Das ist die herrschende Stimmung. Als ob das grausige und blutige Kriegshandwerk ein nobles und ruhmreiches Gewerbe wäre.

Wohl sollen wir Lehrer in der Schule den Kindern Liebe und Treue zum Vaterlande und zugleich Achtung, Verehrung und Begeisterung vor den Kriegshelden in dem Befreiungskriege einzuflössen suchen; aber ebenso ist es auch unsere Pflicht, wie Rosegger sagt, den Kindern Abscheu und Entsetzen vor Morden und Blutvergiessen im Kriege beizubringen. Man sollte denken, jeder Lehrer sollte selbstverständlich sich in Übereinstimmung erklären mit den Bestrebungen der Friedensliga in Deutschland, die das Motto „Die Waffen nieder!" auf ihre Fahne geschrieben hat. Was nützt uns aller Fortschritt und alle gerühmte Zivilisation, wenn die alte Barbarei des Kriegführens noch immer unter uns bestehen bleibt? Sollten nicht gerade wir, das Volk der Vereinigten Staaten, die wir uns doch so gern das reichste, mächtigste, intelligenteste und humanste Volk der Erde nennen, es als unsere Aufgabe ansehen und diese edle Mission übernehmen, alle Kriege und alles Völkermorden und Blutvergiessen unter den Völkern zu verhindern suchen, und alle Streitigkeiten unter denselben auf gütigem Wege zu schlichten, wie es zwischen den einzelnen Individuen doch auch geschieht? Leider haben wir die beste Gelegenheit hiezu vorüber gehen lassen, nämlich in dem barbarischen und grausamen Kriege zwischen England und den Buren. Ja, noch mehr, wir haben durch unser Stillschweigen England zugestimmt, nach dem alten römischen Rechte und Grundsatz: qui tacet, consentet. Doch wir können das vielleicht wieder gut machen, wenn wir die Buren hier in unserem Lande aufnehmen und ihnen Land und Heimstätten verkaufen.

Unsere Jingos möchten es nun auf keinen Fall mit England verderben; aber gar zu gerne möchten sie uns gegen Deutschland verhetzen und zum Kriege gegen dasselbe treiben. Deutschland ist ja überhaupt nach ihrer Ansicht immer das Karnickel gewesen, das nur Böses gegen uns im Schilde führt. Glücklicherweise ist unsere Regierung vernünftiger, und vor allem Präsident Roosevelt weiss die Freundschaft Deutschlands zu schätzen, und er hat in seiner Rede hier in Milwaukee den Jingos für ihre Hetzereien gehörig den Kopf gewaschen. Er scheint auch überhaupt nicht

für künftige Eroberungs- und Raubpolitik zu schwärmen, wie er sich deutlich genug in der Rede in St. Louis bei der Denkfeier der Erwerbung des Louisiana Landgebiets dahin ausdrückte. Er sagte dort am Schluss seiner Rede: „Wir müssen künftig auf den rein männlichen Tugenden bestehen, der Tugend der Zurückhaltung, der Selbstbeherrschung und der Rücksichtnahme auf die Rechte anderer; wir müssen im öffentlichen und privaten Leben in gleicher Weise unsern Abscheu vor Grausamkeit, Brutalität und Verderbtheit zeigen. Wenn wir eine dieser Eigenschaften vermissen lassen, so werden wir sichtliche Fehlschläge erleiden. Doch wenn wir diese Eigenschaften in noch höherem Grade ausbilden, dann werden wir aus unserer Republik den freiesten, ordnungsliebendsten, den gerechtesten und mächtigsten Staat erschaffen, der jemals dem Schosse der Zeiten entsprungen.“

A. W.

Pädagogische Aphorismen.

Von **Peter Rosegger.**

Das erste und allererste Lebenszeichen, welches in dem jungen Menschenkinde die aufkeimende Seele von sich gibt, ist die Offenbarung der Selbstliebe. Ob Menschenliebe daraus wird oder Selbstsucht, das entscheidet die Erziehung.

Ein Schleifstein passt nicht für alle Messer; mancher Schüler lernt mehr im Leben als in der Schule.

Soll man den Kindern sagen: Die Weltordnung ist nichts weniger als gut, die Menschen sind unvollkommen, armselig, ihr Dasein ist zwecklos, das Leben ist ein Unglück?

Soll man ihnen die schlechten und guten Seiten zeigen, ihnen alles nüchtern auseinandersetzen, wie es uns selbst erscheint?

Oder soll man sie in ihrem Sehen, dasz alles groß, wünschenswert und zum besten sei, bestärken?

Das erstere wird ein Erzieher tun, der weder Vernunft noch Herz hat; das zweite wird ein Erzieher tun, der Vernunft hat; das dritte wird ein Erzieher tun, der Vernunft und Herz hat.

Immer besser, man schüchtere den Mund der Kinder ein als ihre Hände. Und haben sie etwas Gefehltes getan, etwas Verkehrtes vollbracht, so gebe man ihnen Gelegenheit, es noch einmal und besser zu machen.

Die Schule allein kann freilich nicht alles tun; sie lehrt die Jugend, aber sie vermag dieselbe nicht zu erziehen. Mit welchen Organen saugt das junge Bäumchen mehr Nähr- und Lebensstoff an sich, mit den Zweigen und Blättern aus der freien Luft oder mit der Wurzel aus dem Boden, dem es entsproßt? Was das Kind durch die Schule aufnimmt, musz mühsam verarbeitet werden, aber die Beispiele und Anleitungen der Eltern gehen unwillkürlich in Fleisch und Blut über. Den Eltern obliegt es, im Kinde den Grund zur gedeihlichen Weltanschauung zu legen.

(Eduard Siegers in „Öst. Schulbote.“)

Berichte und Notizen.

I. Das erste Dichterfest in Amerika.

Die Baltimorer Blumenspiele, abgehalten am 21. April 1904.

Von C. O. Schoenrich, Baltimore.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

„Sei gegrüsst, du Stadt der Musen,
Heut von Deutschlands Trikolore,
Da das Dichterfest Du feierst
Selbst in Deinem Trauerflore,
Baltimore, Baltimore.“

(Dr. Fastenrath, Köln.)

Die „Jeux floraux“ oder Blumenspiele entstanden im 14. Jahrhundert in Süd-Frankreich. Es waren poetische Tourneire, auf denen mit den Waffen des Geistes gefochten wurde, wie im wirklichen Turnier mit der Lanze. Sieben Preisrichter hatten ihr Urteil abzugeben, und den Siegern überreichte die Blumenkönigin ihre Preise: teils frische Blumen, teils in Gold und Silber gearbeitete. Es war ein inniges, ideales Fest inmitten des Alltagslebens. Von der Provence verbreiteten sich die Blumenspiele nach Spanien, wo sie besonders in Catalonien bis auf den heutigen Tag gefeiert werden. Seit 1898 sind durch den feinsinnigen Dr. Fastenrath diese Dichterwettkämpfe in Köln eingeführt, und sie haben bereits eine tiefgehende Bedeutung im geistigen Leben des deutschen Volkes gewonnen, indem sie einen Brennpunkt rein idealen Lebens inmitten krassen Geldmaterialismus geschaffen haben, und einen Damm gegen bedrohliche literarische Afterströmungen.

Von Köln ist das Dichterfest in diesem Frühling nach Baltimore verpflanzt worden. Warum es nicht, wie in der fröhlichen Rheinstadt, am ersten Maisonntag gefeiert wurde? Nun, aus zartfühlender Rücksicht, man wollte die Kreise des heiligen Puritan nicht stören. — Die Durchführung unseres schönen Festes geschah ganz nach dem Plan, wie er in der Januarnummer der P. M. eingehend mitgeteilt worden war, und die weihevollte Stimmung wurde durch gewählte Musik und künstlerischen Gesang gekräftigt. Der mit Guirlanden und Pflanzen geschmackvoll dekorierte Bankettsaal des tonangebenden Germania Clubs war bis auf den letzten Platz mit festlich gekleideten Herren und Damen gefüllt, und vom goldenen Tronsessel herab erteilte die Blumenkönigin die Preise. Nur eine geringe Zahl der Preisgedichte hatte zum Vortrag gelangen können, und dies war in den meisten Fällen von den Dichtern selbst geschehen.

Es waren 305 Gedichte eingegangen, wovon neun als nicht den Bedingungen entsprechend ausgeschieden worden waren. 31 Preise und ehrenvolle Erwähnungen wurden 22 Verfassern zuerkannt; einige sind also mehrfach siegreich gewesen; so wurde Pastor Hildebrand, der Dichter des Kaiserpreislieds, fünfmal vor den Tron der Blumenkönigin gerufen. Die Sieger wurden teils mit den schon früher beschriebenen Preisen, teils mit Ehrendiplomen belohnt; die Namen derselben sind, wie folgt:

Liebeslieder (78 waren zur Beurteilung gekommen): Pastor A. W. Hildebrandt, Greenfield, Mass.; Frau Martha Töplitz, New York; Frau Elisabeth Rudolph, Baltimore; Anna Wünn, Dresden; William Apel, Milwaukee; Oskar Illing, Detroit; Wilhelm Wägemann, San Francisco.

Zum Preise des Deutschtums (42): Konrad Nies, St. Louis; Pastor A. W. Hildebrandt; Edna Fern, St. Louis; Pedro Ilgen, St. Louis.

Balladen und Novellen (42): Konrad Nies; Edna Fern; Dr. Berthold A. Baer, Scranton, Pa.

Geschichte der Deutschen in Amerika (17): Pastor A. W. Hildebrandt; Dr. Emil Schneider, Hoboken; Dr. H. H. Fick, Cincinnati.

Religiöse Gedichte (26): Pastor Paul Wienand, Brooklyn; Pastor A. W. Hildebrandt; William Apel; Carrie, Freifrau v. Veltheim, Berkley, Californien.

Sangbare Lieder (27): A. O. Müller, Davenport, Ia.; Dr. B. A. Baer; Erwin T. Bussmann, Newark; Hugo Feix, Hoboken.

Sangbare Lieder mit Tonsatz (14): Oskar Illing, Detroit; H. W. Hartmann, München.

Humor (50): Paul Brandner, New York; Pastor A. W. Hildebrandt; Hermann Schening, Milwaukee; — — —, New Jersey.

Der zugemessene Raum gestattet nicht einmal die Titel der preisgekrönten Gedichte anzuführen, geschweige denn die eine oder andere der vorgetragenen Dichtungen, gar köstliche Perlen; es sei nur angedeutet, dass Konrad Nies mit seiner ergreifenden Schöpfung „Die Rache der Wälder“ die Palme des Abends davongetragen hat. Dr. Fastenrath hatte eine in Silber getriebene künstlerische Nachbildung des Kölner Doms als ersten Preis für religiöse Dichtung über den Ozean geschickt, er wurde Herrn Pastor Wienand zuerkannt für das tief empfundene Gedicht „Ich will vergelten!“ Die preisgekrönten Gedichte werden in einem Band veröffentlicht werden, und da hervorgehoben wurde, dass sich unter den nicht ausgezeichneten schöne Sachen fänden, die eben so viel Recht haben, bekannt zu werden, schlägt Dr. Henrici vor, selbe zu sichten und in einem Anhang dazu zu geben, oder in der Presse, etwa dem in Cleveland erscheinenden „Deutschen Magazin“ zu veröffentlichen — nicht als zurückgelegte Ware, sondern als überschnäumenden Champagner.

Wohl fehlten einige der bekanntesten Dichternamen, sei es, dass sie diesmal noch nichts eingesandt hatten, sei es, dass sie nicht die Töne angeschlagen haben, die der Gesamtstimmung der sieben Richter entsprach. Freilich hatten sich unter diesen selbst die Urteile mitunter grundverschieden gezeigt, und manche Entscheidung konnte nur durch eine knappe Abstimmung erfolgen, als sie nach mehrwöchentlicher Einzelprüfung dieselben gegenseitig austauschten. Über den Geschmack im allgemeinen lässt sich eben nicht streiten, und über den Kunstgeschmack im besondern erst recht nicht, die einen halten dies für gut und preiswürdig, die andern jenes. So ist die Tatsache zu erklären, dass am ersten Mai in Köln ein Gedicht ehrenvoll erwähnt wurde, das zehn Tage zuvor in Baltimore leer ausging. Diese Tatsache wird den Nichtgekrönten, die mit dem Spruch bei den Baltimorer Blumenspielen unzufrieden sein sollten, eine gewisse Genugtuung gewähren.

Wenn man bedenkt, dass der Gedanke eines solchen Dichter-Wettkampfes in diesem Lande völlig neu war, auch an gar nichts Vorhandenes

anknüpfen konnte, und dass trotzdem ein nicht zu bezweifelnder Erfolg errungen wurde, so kann Amerika mit Befriedigung auf dies Ergebnis blicken. Und die höchste Anerkennung seitens des gesamten Deutschtums, hier und auswärts, gebührt dem genialen Ingenieur-Dichter, Dr. Ernst Henrici, dem Begründer der Baltimorer Blumenspiele. Blumenspiele — es ist ja nur ein poetischer Name für eine ernste Sache, eine Kulturtat, die vom „Spiel“ weit entfernt ist — waren und sind auch jetzt der Krystallisationspunkt reinen Idealismus, bewussten ethischen Strebens, wie das durch die alte Devise „Vaterland, Glauben, Liebe“ zusammengefasst wird.

Das war die Auffassung des Begründers der Baltimorer Blumenspiele, das war die Auffassung, die im Laufe des Festes in ergreifender Weise durchdrang. Wer Saiten in sich hat, die beim Schönen, Edlen und Wahren erzitternd schwingen, dem werden die Eindrücke dieses Festes eine beseligende Erinnerung bleiben. Mögen all die Lieder und Dichtungen hinausklängen in die Menschenherzen, für die sie bestimmt sind, und dort die Empfindungen wecken, die sie bei den Festteilnehmern hervorriefen.

Dieser Artikel beginnt mit einem Vers aus dem poetischen Festgruss, den Dr. Fastenrath, der deutsche Troubadour, von Köln herübersandte, er schliesse nun mit zwei Versen aus dem Eröffnungsgruss, den der hiesige Troubadour, Dr. Henrici, der ersten amerikanischen Blumenkönigin in den Mund legte:

„Das ist der Lenz, der zog herein
Und schenkte uns Blumen vom deutschen Rhein,
Blauveilchen, Maiglöckchen und Rosenglut,
Die brachte der Lenz uns über die Flut.
Nicht Blumen, geknickt für den Totenschrein,
Der Lenz bringt uns Blumen mit Würzelein.
Wir pflanzen sie heute mit frommer Hand,
Mit hoffendem Herzen in diesem Land.“

II. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Baltimore.

Die Johns Hopkins Universität ist durch die Grossherzigkeit des Ölkönigs Rockefeller von einer schweren Sorge befreit worden. Derselbe hat nämlich dem Universitätshospital die Summe von 500,000 Dollars bedingungslos geschenkt. Diese Summe und dazu die erhaltenen Versicherungsgelder reichen gerade hin, um an Stelle der vom Feuerschaden zerstörten achtzig Lagerhäuser, die zum Grundvermögen des Hospitals gehörten, neue Gebäude aufzuführen, was auch sofort geschehen wird, so dass das Hospital schon in wenigen Monaten wieder das normale Einkommen geniessen wird. Die stattlichen Gebäulichkeiten und Anlagen dieser

segenswirkenden Musteranstalt nahmen ein ganzes Häusergevierte am schönsten und höchstgelegenen Teil des Broadway ein.

Auch dem Maryland Institut, dessen ausgedehntes Gebäude, wie bereits berichtet, in jener Schreckensnacht der gänzlichen Zerstörung anheimfiel, ist Hilfe geworden, indem die Staatslegislatur \$175,000 dafür bewilligte, allerdings lange nicht so viel, als verlangt worden war. Von den Versicherungsgeldern werden nur \$100,000 eingehen, da mehrere der lokalen Gesellschaften nicht im Stande sind, die vollen Beträge anzunehmen. Einige derselben sind eingegangen.

Es sei hier erwähnt, dass sich die

beiden lokalen deutschen Gesellschaften bei der überaus traurigen Brandkatastrophe rühmend auszeichneten. Sie zahlten prompt die vollen Summen aus, im ganzen 1 Million und 200,000 Dollars, und dabei blieb noch bei der älteren das Stammkapital, $\frac{1}{2}$ Million Dollars, unberührt.

Die öffentlichen Abend-schulen haben ihren sechsmonatlichen Kurs beendet. Derselbe erweist sich nach den einberichteten Beförderungen erfolgreicher als je. In der Abendschule, welcher der Schreiber als Prinzipal vorsteht, und die sich in der Hafengegend befindet, waren Angehörige von elf verschiedenen Nationalitäten, im Lebensalter von 16 bis 45 Jahren. Aus denjenigen, die bei der Aufnahme gar nicht Englisch verstanden, war wie früher, eine besondere Klasse gebildet worden, die der Prinzipal selbst übernahm. Diese „internationale Klasse“ überraschte bei der Schlussfeier den Schreiber mit einer wervollen Standuhr, und gab ihm am späteren Abend noch ein kleines Abschiedsbankett. „s ist nicht die Wurst, aber man sieht doch die Liebe“.

Vor der Deutschen Historischen Gesellschaft dahier wurde unlängst eine längere Abhandlung in deutscher Sprache, „Als Deutsche in Venezuela regierten“, verlesen, welche Distriktsrichter Otto Schönrich in Porto Rico seinem Vater dahier zu Weihnachten gesandt hatte. Aus vergilbten Schriftstücken, die der junge Richter bei seiner Durchforschung der portorikanischen Archive aufgefunden hatte, hatte er neue Tatsachen betreffs der deutschen Eroberer Venezuelas ans Licht gebracht. Die alten Berichte zeigen, wie jene deutschen Eroberungszüge denen Pizarros an kühnem Wagemut bei unsäglichen Hindernissen und Entbehrungen nicht nachstanden; und wie bei letzteren spanische Grausamkeit obwaltete, so zeigen erstere Züge deutscher Ritterlichkeit. Der Verein will die Abhandlung drucken lassen. In seiner eben eingelaufenen Erwiderung auf einen ihm zugegangenen Dankesbeschluss schrieb der Verfasser dem Verein u. a.:

„Die Geschichte der spanisch-amerikanischen Länder ist mir hochinteressant, und es freut mich, dass Deutsche eine solch hervorragende

Rolle darin spielten. Was Porto Rico betrifft, so hat sich in dessen neuester Geschichte deutsches Blut auch geltend gemacht. Der amerikanische General Schwan, dessen Namen genügend seinen Ursprung andeutet, befehligte die ersten Belagerungstruppen im Westen der Insel. Der Oberrichter Louis Sulzbacher in San Juan, der erste amerikanische Polizeikommandant, und der Strassenbaudirektor, sind geborene Deutsche, und der Delegat Porto Ricos im Kongress,—Degetau —, ist der Sohn eines genialen Hamburgers. Deutsche Kaufleute spielen eine grosse Rolle in dem Exporthandel und ich habe manche Woche mehr Gelegenheit, deutsch zu sprechen, als englisch.“ S.

Chicago.

Die hiesige Teachers Federation ist begreiflicher Weise den Reformbestrebungen unseres Superintendents Cooley abgeneigt. Insbesondere sind den Mitgliedern derselben die Bestimmungen der neuen Regeln verhasst, nach welchen sich alle Lehrer, die in eine höhere Gehaltsstufe eingereiht werden wollen, sich einer Promotionsprüfung unterziehen müssen und die Mitglieder der Federation bleiben diesen Examina mit anerkennenswertem Corpsgeist fern. Nun hat es die genannte grosse Lehrerverbindung fertig gebracht, dass bei der letzten Wahl den Stimmgebern die Frage zur Entscheidung vorgelegt worden ist, ob der Schulrat weiterhin vom Bürgermeister der Stadt ernannt werden, oder ob er vom Volke direkt gewählt werden soll. Und diese letztere Frage ist von der Wählerschaft mit riesiger Mehrzahl bejaht worden. Wenn nächstes Jahr die Legislatur zusammentreten wird, wird wohl ein dahin lautendes Gesetz erlassen werden und dann sind wohl die Tage des Herrn Cooley als Superintendent gezählt.

Ob eine Wahl des Schulrats durch das Volk der Ernennung desselben durch den Bürgermeister oder durch eine Kommission vorzuziehen sei und zum Wohle der Schule ausfallen wird, ist freilich eine andere Frage. Aber Herr Cooley hat sich mit seinen Reformbestrebungen unter der Lehrerschaft und auch unter den Bürgern sehr viele Gegner geschaffen, die mit allem Eifer darauf hinarbeiten, ihn durch einen liberaleren Mann zu ersetzen.

Die Deutschen brauchen ihm keine Träne nachzuweinen — unter ihm ist der deutsche Unterricht in den öffentlichen Schulen so verkrüppelt worden, dass eine gänzliche Abschaffung desselben gerade so gut wäre. Und dann wüsste man doch genauer, woran man wäre.

Übrigens hätten wir die Dienste des Herrn beinahe verloren. Die Staatsuniversität hat ihm angeblich die Rektorschchaft angetragen, und er hätte sie wohl auch angenommen, wenn er — gewählt worden wäre. Aber es scheint, man wollte ihn nicht.

Mehr und mehr werden wieder Stimmen laut, die die Einführung der körperlichen Züchtigung befürworten. So hat sich die Vereinigung der Prinzipale neulich einstimmig dafür ausgesprochen. Und das ist recht! In unserer Gefühlsduselei sind wir auf ganz falsche Wege geraten. Ein Knabe, der's verdient, sollte sicherlich die Hosen gespannt bekommen. Dann brauchten wir nicht so viele „Parental“- , Reform- und dergleichen Schulen, die eine Unsumme Geld kosten und ihren Zweck nicht erfüllen.

In unserer „Parental“-Schule kommt jeder Insasse dem Gemeinwesen auf \$700 per Jahr zu stehen.

Neulich haben wir wieder einmal eine der bekannten „Untersuchungen“ jener Anstalt gehabt, die den Steuerzahlern die Augen geöffnet hat. Aber wie kann es denn anders sein, wenn man die Leitung in die Hände von mehr oder weniger geriebenen Politikern legt?

Jetzt sollen wir auch eine Handelshochschule bekommen! \$500,000 soll der Bau mit dem Grundstück und der Einrichtung kosten! O, wir haben's ja! Unser Superintendent wird zwei Monate lang auf Reisen gehen und ähnliche Schulen des Landes besuchen und sie studieren. Selbstredend mit vollem Gehalt von \$1000 per Monat. Wenn einmal ein Klassenlehrer eine kleine Verbesserung verlangt, liest man ihm die Armutsakte vor, oder man sagt, du musst eine Prüfung machen.

Einer der deutschen Professoren, die kürzlich zum Besuche unserer Universität hier waren, hat viele Schulen in Chicago besucht und dann öffentlich gesagt, dass ihm die herrlichen Gebäude, die

Lehrmittel, die sanitären Einrichtungen sehr gefallen hätten, dass es ihn aber wundere, warum man den Lehrern so kleine Gehälter bezahle. Und der Mann hat recht. Nicht der Superintendent, nicht der Prinzipal, sondern der Lehrer ist die Seele der Schule. Ohne die ersteren könnten wir am Ende fertig werden, ohne den letzteren nicht.

E.

Cincinnati.

Wiederum entriß der unerbittliche Tod einen unserer Besten aus unserer Mitte, den deutschen Oberlehrer Wilhelm Schäfer. Die böse Grippe entwickelte sich bei ihm zu einer starken Lungenentzündung, der selbst die starke Konstitution des nur achtundvierzig Jahre alten, allseitig tief betrauten und hoch geachteten Mannes nicht standhalten konnte. Auf längere Zeit, jedenfalls bis zum nächsten Schuljahre, dienstunfähig sind, gleichfalls wegen schwerer Krankheit, hochgradige Nervenregung, die beiden Oberlehrer Aloys Schultz und Benjamin Wittich. Ob damit nun „die letzten vorbeigezogen“ sind? Wir hoffen das Beste, wollen aber von der einem Berichterstatter wohl zu gestattenden Lizenz Gebrauch machen, indem wir allen zuliebe und keinem zuleide die wohlgemeinte Warnung hier recht fett drucken lassen: So du noch nicht tapfer in den Sechzigern, also noch nicht bombenfest, bist, Kollege, tue des Guten nicht zu viel. Halte Mass in allen Dingen, besonders in der Arbeit. Musst du dir in irgend etwas einmal ein Mehr leisten, lass es lieber in der Erholung eintreten und wenn auch... nun, den Kopf wird's ja nicht gleich kosten!

* * *

Milwaukee.

Die neue Schule des 9. Distrikts. Was lange währt, wird endlich gut. Nun sind wir Lehrer und Schüler des 9. Distrikts doch endlich auch einmal an die Reihe gekommen, und haben ein neues, ausgezeichnetes Schulhaus erhalten. Das alte Schulhaus war schon recht baufällig geworden, und als es niedergerissen wurde, mussten Lehrer und Schüler sich recht kümmerlich durchhelfen und fast zwei Jahre lang die sechs Oberklassen in einer alten baufälligen Schule und die andern

Klassen teils in Barracken und teils in gemieteten Lokalen ihr temporäres Heim aufschlagen. Am 12. April haben wir dann unser neues Schulgebäude bezogen, das in jeder Hinsicht ein Musterschulhaus genannt zu werden verdient. Es steht auf dem alten Platze, Ecke 14. und Galena Strasse, wo Schreiber dieses in dem alten Gebäude fast 27 Jahre lang unterrichtete. Die Frontseite des Gebäudes längs der 14. Strasse ist 154 Fuss, und die beiden Seitenflügel je 120 Fuss lang. In der Mitte ist ein grosser Lichthof, 52x69 Fuss, gelassen. Das Gebäude ist dreistöckig und aus gelben Backsteinen errichtet, einem städtischen Fabrikat, das unserer Stadt den bekannten Namen „Cream City“ gegeben hat. Die Pläne sind von dem Architekten G. Ehlers entworfen, sowie der Bau von den beiden Kontraktoren A. Holstein, Schreiner, und Theo. Riesen, Maurer, ausgeführt wurde, unter der Aufsicht des Bauinspektors G. DeBrake. Die Baukosten betragen \$75,000. Das Gebäude enthält mit dem Kindergarten 21 Klassenzimmer, alle hell, geräumig und praktisch gelegen. Die Pulte sind alle so aufgestellt, dass das Licht den Schülern zur linken Seite fällt. Im dritten Stock ist eine recht geräumige Halle, 75x57 Fuss gross, die zwischen 700—800 Personen fassen kann. Im zweiten Stock befindet sich die Amtsstube des Prinzipals, und daneben ein Bibliothekzimmer. Im ersten Stock ist ein geräumiges Lehrerzimmer; alle drei Räume sind passend ausgestattet. Das Gebäude hat vier Ein- und Ausgänge, die auf breiten Treppen nach oben führen; ausserdem sind noch Ausgänge den Lichthof hinunter, zur Benutzung bei Feuersgefahr. Die Wasserklosets für die Schüler, sehr praktisch und den sanitären Vorschriften entsprechend, sind in allen drei Stockwerken an der Nordseite eingerichtet. Die Heizung geschieht mit Dampf und zwar nach dem ausgezeichneten Johnsonschen elektrischen Selbstregulierungssystem. Ein Fächerrad im Erdgeschoss treibt die kalte Luft durch Luftschachte in alle Zimmer und reguliert somit die Temperatur. Sodann wird noch eine elektrische Uhr in der Office aufgestellt, welche auf die Sekunde genau das Programm anzeigt und

durch „gongs“ im ganzen Gebäude verkündet.

Möge die neue Schule Lehrern und Schülern Glück und Gedeihen bringen und Lehr- und Lerneifer anreizen und stärken. Die Bürger der Ward, sowie Lehrer und Schüler können mit Recht stolz auf ihre Schule sein.

A. W.

New York.

In der Versammlung des Vereines Deutscher Lehrer von New York und Umgegend, die in der ersten April-Woche stattfand, hielt Herr Dr. Remy vom Columbia College einen gediegenen, fachmännisch und doch auch populär gehaltenen Vortrag über: Die germanische Philologie im Dienste des Lehrers. Die Anwesenden wurden, so weit sie es noch nicht waren, gründlich überzeugt von der absoluten Notwendigkeit der Kenntnis der historischen Grammatik und der Etymologie. Es wurden im Verlaufe der Sitzung zwei Ausschüsse gebildet; ein Dreierausschuss, um für die Verbreitung der Pädagogischen Monatshefte zu agitieren, und ein Fünferausschuss, der sich mit der Entdeckung von Mitteln und Wegen beschäftigen soll, die zur Gründung einer Deutschamerikanisch-Historischen Abteilung in Verbindung mit einer der öffentlichen Bibliotheken führen dürften. Vorsitzender des Ausschusses ist der streitbare und federgewandte Präsident der Vereinigten Deutschen Gesellschaften New Yorks, unser allgeehrter Dr. A. Kern; unter den Beisitzern befinden sich der urgermanische, kampfbereite Herkules unseres Vereines, Hermann Boos, und Herr Joseph Winter, der Vorkämpfer im Streite um Recht und Gerechtigkeit in Sachen des Deutschtums. Parturiunt montes et nascetur die deutsche Abteilung der New Yorker Bibliothek. Für den ersten Samstag im Mai hat Herr Doktor Eckhoff, der vielgeehrte und tiefunterrichtete Gelehrte, einen vielversprechenden Vortrag angekündigt: „Warum Herbart?“ Für den Juni ist ein Ausflug ins nahe Newark, der Geburtsstadt unseres Vereines, in Aussicht genommen.

Im allgemeinen lässt sich sagen, dass der Verein sich eines regeren Lebens erfreut, seit er sein Heim im Press-Klub aufgeschlagen. Teilweise

dürfte der Grund darin auch zu suchen sein, dass der gemütliche Ökonom und seine kochkundige bessere Hälfte zu zivilen Preisen ein Abendmahl liefern, dass die Feinschmecker unseres Vereines wohl zu würdigen verstehen.

H. Z.

Portland, Maine.

Dass in der Geburtsstadt Longfellow's das Deutsche in hohen Ehren steht, lässt sich wohl denken, und das zeigt sich auch recht deutlich in dem Sommerkursus an unserer städtischen Hochschule, denn da nimmt von den zehn Departements das Deutsche den ersten Rang ein, seit vor einigen Jahren Professor Spanhoofd von Washington die Leitung der „Portland Summer School“ übernommen hat. Wie das eben angekündigte Programm darlegt, hat Direktor Spanhoofd für den diesjährigen Sommerkurs eine noch grössere Erweiterung des deutschen Departements vorbereitet, und ist dafür Professor Schönrich von Baltimore gewonnen worden. Die Unterrichtsstunden sind nur vormittags, abends finden im Laufe des Sommers 18 öffentliche Vorträge statt, wovon sechs in deutscher, die andern in englischer und französischer Sprache, und zwar wird Direktor Spanhoofd über „Dichter für die Kinderwelt“, „Was ist ein Drama?“ „Dichtermütter“ und „Heine“ sprechen, während Professor Schönrich folgende Thematika behandeln wird: „Das deutsche

Sprichwort“ und „Der neuere Idealismus“. Nachmittags, und den ganzen Samstag, werden Wasser- und Landausflüge in unsere einzig schöne Umgebung unternommen.

Unsere Sommerschule zeichnet sich vor den andern zunächst durch zwei Punkte aus: Hier sind für die modernen Sprachen besondere Klassen für die eingerichtet, die eine solche praktisch, d. h. sprechen lernen wollen, wozu dann die natürliche Methode angewandt wird, und hier kommt die gesellschaftliche Seite recht zur Geltung. Da nämlich die Glieder der besten Gesellschaft unserer reichen Stadt zur Sommerschule gehören oder gehört haben, so sind die der Schule Angehörigen in allen Häusern willkommen, und das werden die von auswärts auch verstehen, wenn sie am Juli bei der Eröffnungsfeier vom Bürgermeister der Stadt in üblicher Weise bewillkommt und sie die herzlichen Worte hören werden: „You are no strangers here, you are our welcome guests“. Und solche willkommenen Gäste sind uns bereits wieder aus entfernten Teilen des Landes, bis Californien, angesagt, aus Mexiko und Cuba, und in den letzten Tagen auch zum ersten Mal aus Porto Rico. Zur unentgeltlichen Erlangung des eben erschienenen hübsch illustrierten Zirkulars wende man sich an die Sekretärin Miss Mary P. Ames, 23 Shepley Street, Portland, Maine.

P. R.

III. Umschau.

— Im Senat der Vereinigten Staaten protestierte am 9. März Senator Bacon gegen die Annahme einer Statue Friedrichs des Grossen, weil Friedrich die Verkörperung des Absolutismus darstelle. Senator Stewart von Nevada verteidigte den preussischen König, indem er sagte, er habe jene Plätze in Holland persönlich aufgesucht, wo Friedrich als Schiffszimmermann gearbeitet habe. Nachdem Herr Steward indessen erfahren, dass er den grossen Friedrich mit dem grossen Peter verwechselt, beeilte er sich, seine Bemerkungen aus den amtlichen Berichten entfernen zu lassen.

— Das Repräsentantenhaus zu Washington hat ei-

nen Gesetzesvorschlag angenommen, nach welchem sechshundert Lehrer der Insel Porto Rico freie Fahrt nach den Vereinigten Staaten gewährt werden soll, um Sommerschulen besuchen zu können.

— Nach Präsident Harper der Universität Chicago sieht das Bild des „idealen“ College-Professors so aus: 1) Der Professor muss verheiratet sein; 2) er muss ein Kirchenmitglied sein; 3) er muss mit seinen Studenten auch ausserhalb der Klassenzimmer verkehren; 4) er muss den Doktorgrad besitzen; 5) er muss willens sein, elf Monate im Jahre tüchtig zu arbeiten; 6) er muss tätigen Anteil an öffentlichen Angelegenheiten nehmen. — Sonst nichts?

— Die Universität Chicago hat am 22. März der deutschen Wissenschaft einen Tribut gebracht. In feierlicher Versammlung wurde den Botschaftern Tower und Speck von Sternburg und fünf Professoren deutscher Hochschulen, die zu dem Zwecke die Reise über das Meer gemacht hatten, der Ehrendoktor verliehen. Präsident Roosevelt und der deutsche Kaiser sandten telegraphische Grüße.

— Superintendent Cooley hat den Plan gefasst, den Unterricht in der Volkswirtschaftslehre in den Chicagoer Schulen praktischer zu gestalten. Jede Grammatikschule schickt einen Abgeordneten in das nationale Unterhaus, jede Stadthochschule zwei Senatoren in das Oberhaus, und der „Kongress“ ist fertig! Die staatliche und die städtische Verwaltung sollen in ähnlicher Weise nachgeahmt werden. Der Präsident und die Beamten der anderen Regierungszweige dürfen selbstverständlich nur nach der australischen Abstimmungsweise gewählt werden. Das kann recht nett werden.

— Der Schulrat der Deutsch-Englischen Akademie zu Milwaukee hat nach reiflicher Erwägung die Abschaffung des rein wissenschaftlichen Nachmittags-Unterrichts beschlossen und die Änderung bereits nach den Osterferien in Kraft treten lassen. Nach dem neuen Plane fängt die Schule morgens 8 Uhr an und dauert mit je einer viertelstündigen Pause nach der zweiten und vierten Lektion bis halb eins. Für die drei untersten Klassen schliesst damit die Arbeit für den Tag überhaupt; die vierte und die fünfte Klasse hingegen erhalten an zwei, und die drei oberen Klassen an drei Nachmittagen der Woche noch Unterricht in Handfertigkeit und im Turnen, und zwar von halb drei bis vier Uhr. Mit dieser Änderung des Stundenplanes hat der Schulrat der Akademie einer gesundheitlichen und erzieherischen Forderung Rechnung getragen, die unter leitenden Schulmännern und Ärzten hierzulande und in Deutschland immer mehr die gebührende Anerkennung findet: der Vormittag der Ausbildung des Geistes, und der Nachmittag der andern Seite des Menschen.

Da die Arbeit der Akademie mitbestimmend in den Unterricht des Lehrerseminars greift, so ist auch der Stundenplan des letzteren dementsprechend geändert worden. Im Seminar dauert indessen der Unterricht täglich bis ein Uhr. An drei Nachmittagen hat jede Klasse von halb drei bis dreiviertel fünf eine wissenschaftliche Lektion und je eine Lektion im Singen und Turnen; der Dienstag und der Donnerstag Nachmittag sind schulfrei.

— Was für eine deutsche Stadt das Borough Manhattan (New York) ist, geht aus dem ersten offiziellen Bericht des Tenementhaus-Departements hervor. Darnach sind unter der Gesamtzahl der in Tenements lebenden Familien 93,850 deutsche, 86,101 irländische, 56,855 amerikanische, 37,884 russische, 29,623 italienische, 13,884 englische und 6376 polnische. Nach Familienhäuptern gerechnet stehen wieder voran die deutschen mit 24,20 Prozent, dann kommen die irländischen mit 22.02 Prozent, und erst in dritter Reihe die eingeborenen Amerikaner mit 14.55 Prozent.

— Ein Rechtsfall ganz eigier Art, auf dessen Ausgang man in Lehrerkreisen allgemein gespannt ist, wird vor Richter Dunne in Chicago verhandelt. Im Monat Juli 1902 zahlten fünf grosse Gesellschaften, die sich, obgleich im Besitze öffentlicher Gerechtsame, der Steuerhinterziehung schuldig gemacht hatten und vom Chicagoer Lehrerverein auf dem Klagewege zur Erfüllung ihrer Steuerpflichten dem Staate gegenüber gezwungen worden waren, das nette Sümmechen von \$598,000 rückständiger Steuern für 1890 in die Kasse des Schatzmeisters von Cook County. Von diesem Betrage gehörten \$249,000 dem Schulfonds an. Am 9. Juli 1902 erhielt der Stadtschatzmeister den auf die Stadt Chicago fallenden Anteil ausbezahlt, und der Finanzausschuss des Schulrates hatte nichts Eiligeres zu tun, als in einer Spezialsitzung zu beschliessen, die \$249,000 für Kohlen, für das Reinigen von Schulhäusern und für andere Zwecke für das Jahr 1902 zu bewilligen. In der regelmässigen Sitzung des Stadtrates in derselben Woche wurde verkündigt, dass Fonds aus einer sich unerwartet erschlossenen (!) Quelle es möglich

machten, den Feuerleuten — die im Jahre 1902 einen Monat unfreiwilliger Ferien nebst Lohnabzug hatten nehmen müssen — den verlorenen Monatslohn zurückzuzahlen.

Da wollte — den Lehrern auch ihr Blut! Sie glaubten ebenfalls Anspruch auf einen Teil der \$249,000 zu haben und nagelten das Sümmechen mittles Einhaltsbefehls vorläufig fest. Miss Goggin rief, nicht als Lehrerin, sondern als Steuerzahler, die Gerichte an, um den Schulrat zu verhindern, Steuern des Jahres 1900 für Zwecke des Jahres 1902 auszugeben. Sie sagte in ihrem Gesuche um einen Einhaltsbefehl, dass der Schulrat gesetzlich gehalten sei, seine Schulden aus dem Jahre 1900 mit dem Gelde, dass der Stadtrat ihm ausdrücklich zu diesem Zwecke in jenem Jahre zur Verfügung gestellt habe, zu bezahlen. Die in Frage stehenden Schulden nun betreffen die Gehälter der sogenannten „erfahrenen“ Lehrer Chicagos. Im Januar 1900 wurden die Gehälter jener Lehrer beschnitten; und der Verlust des Gehaltes für eine Woche, den ausserdem alle Lehrer wegen Schulschlusses im September 1900 erlitten, gehört auch zu jenen „Schulden“ des Schulrats.

Der Richter hat nun zu entscheiden, ob der Schulrat den Lehrern für das Jahr 1900 noch etwas schuldet, und ob der Stadtrat Verwilligungen zu dem Zwecke gemacht hat, die betreffenden Schuld abzutragen.

— **Frankreich.** In Paris hat der Franzose Toni Mathieu planmässig das Werk in die Hand genommen, den Austausch von Kindern beiderlei Geschlechts zwischen Familien verschiedener Nationalität und Zunge zu vermitteln. Durch den Aufenthalt in der fremden Familie und in dem fremden Lande soll den Kindern ein Mittel zu grösserer allgemeiner und sprachlicher Ausbildung insbesondere geboten, sowie durch die Anknüpfung persönlicher Beziehungen zwischen den Familien der ausgetauschten Kinder zugleich in politischem Sinne aufklärend und den Frieden fördernd gewirkt werden. Der Genannte ging dabei von dem Grundsatz aus, jedes Geld-Interesse als selbstverständlich bei dem Austausch auszuschliessen, und nur darauf zu achten, dass den Kindern

in der fremden Familie die gleiche liebevolle, durch die Gegenseitigkeit gewährleistete Unterkunft wie im eigenen Elternhause gewährt werde. Es meldeten sich zu dem ersten Versuche 135 Familien, 66 in Frankreich und 69 im Auslande, die bereit waren, zunächst für die Dauer der letzten Herbstferien auf den angeregten Austausch einzugehen. Bezeichnend für die französische Mädchenerziehung und die Abneigung der französischen Eltern, ihre Töchter aus der eigenen Obhut oder der eines Klosters zu lassen, ist es, dass die 66 französischen Familien 65 Knaben und nur ein Mädchen anmel deten. Im übrigen scheint aber nach der „Köln. Ztg.“ der erste Versuch sehr zur Zufriedenheit der Eltern ausgefallen zu sein. Denn dem Gründer des Werkes gingen von vielen Familien Dankes- und Anerkennungsschreiben für seine Vermittlung zu, namentlich aus Deutschland. Eine Mutter fügte ihrem Danke die Bemerkung hinzu: „Wenn so die Völker sich besuchen und achten und lieben lernen, werden vielleicht die Könige sie nicht mehr zwingen können, sich zu bekriegen.“ Nicht nur die Könige könnte man hinzufügen, sondern vielleicht auch die Demokraten, die deshalb, wie gerade Frankreich zeigt, nicht ohne weiteres friedliebender sind, weil sie keinen König mehr haben. Für die Franzosen ist es aber immerhin ein erfreuliches Zeichen des Fortschritts, wenn gerade von ihnen jetzt dieser Kinderaustausch ausgeht und befürwortet wird. Gerade sie sind es, die der nationalen Abschliessung von freundschaftlichem Verkehr mit den Angehörigen anderer Nationen durch Sitte und Gewohnheiten am meisten huldigen.

— **Der Schiessunterricht** in Frankreich soll fortan ausgiebiger berücksichtigt werden. Der Minister des öffentlichen Unterrichts hat nämlich folgende Verfügung erlassen: Es ist darauf hinzuwirken, dass die Schiessübungen einen immer grösseren Platz in der Schule einnehmen, da doch bald eine Verkürzung der aktiven Militärzeit eintreten wird. Bisher nahmen etwa 1000 Schulen an dem jährlichen Preisschiessen teil, diese Zahl ist möglichst zu vergrössern. Helfend, fördernd und anspornend tritt der Bund der Schiessvereine hinzu, der beson-

dere Preise für die Lehrer und Schüler hat anfertigen lassen, um so möglichst viel für den Schiesssport zu interessieren. Ausserdem hat der Bund ein Taschenbuch herausgegeben, das alle nötigen Unterweisungen für das Schiessen enthält. Es wird kostenlos durch den Bund zur Verfügung gestellt. Ferner soll eine Kasse zur Entschädigung bei etwaigen Unglücksfällen gegründet werden. Die Regierung wird jährlich 50 Schulfinten verteilen; zu diesem Zwecke sollen die Schulinspektoren über besonders eifrige und tüchtige Lehrer auf dem Gebiete des Schiesssports berichten, damit sie bei dieser Verteilung und bei Auszeichnungen herangezogen werden können.

Frankreich. Die Sektion des „Conseil supérieur“ (Volksschulrates) des öffentlichen Unterrichts hat neuerdings beschlossen, den Unterricht in den neueren Sprachen in den Lehrerbildungsanstalten fakultativ zu machen und folglich auch die Prüfung in den neueren Sprachen beim Lehrer-Examen. Gegen den obligatorischen Unterricht der neueren Sprachen in den Lehrerbildungsanstalten werden folgende Gründe angegeben:

I. Dieser Unterricht hat keinen Erfolg. Nach abgelegter Prüfung beschäftigen sich die Lehrer weder mit dem Englischen noch mit dem Deutschen.

II. Die neueren Sprachen vermehren zu sehr den ohnehin schon so reichen Unterrichtsstoff in den Lehrerbildungsanstalten.

III. Die Lehrer brauchen keine neueren Sprachen zu können; da sie dieselben in ihren Klassen nicht unterrichten müssen und auch keine Gelegenheit haben, sich der neueren Sprachen zu bedienen.

Der „Manuel général“ bemerkt hierzu, dass diese Massregel, wenn sie vom „Conseil supérieur“ angenommen wird, den Ruin des Studiums der neueren Sprachen im Volksschulunterrichte herbeiführt. Der „Manuel général“ bemerkt zu Punkt I. dass dieser Vorwurf nicht gerechtfertigt ist. Das Interesse an dem neu sprachlichen Unterrichte ist so gross, dass in allen Teilen Frankreichs von Lehrerinnen und Lehrern um Unterstützung zu einem Aufenthalte im Auslande nachgesucht wird.

Der Minister bewilligt jedes Jahr 30 Lehrkräften, welche Unterricht in den neueren Sprachen an der höhern Volksschule erteilen, Stipendien. Zu Punkt II, dass derselbe Vorwurf auch andere Unterrichtszweige trifft, so z. B. in Chemie, Physik, Naturgeschichte eine Verminderung des Lehrstoffes erforderlich ist. Zu Punkt III: Der Unterricht ist sehr nützlich vom bilden, sozialen usw. Standpunkte aus. Die Abschaffung des Exameus in den neueren Sprachen beim Lehrerexamen oder, was dasselbe ist, die Prüfung fakultativ zu machen, geht gegen den Willen des Parlamentes und die Stimme des Volkes. Es wird dadurch unmöglich, den Unterricht in der Volksschule einzuführen. Das ist antidemokratisch, indem man den Kindern des Volkes einfache Bildung gibt, die bessere aber für die Kinder der bemittelten Klassen reserviert. Durch die Abschaffung der Prüfung wird es ferner unmöglich gemacht, Lehrkräfte für die Lehrerbildungsanstalten und höheren Volksschulen aus dem Volksschullehrerstande zu wählen. Das heisst zurückkommen auf das Regime vor 1887 in dem Moment, da Deutschland von unserem Beispiele beeinflusst, den Unterricht in den neueren Sprachen in seinen Lehrerbildungsanstalten obligatorisch macht (Juli 1902). Im Regime vor 1887 war der Unterricht in den neueren Sprachen in den Lehrerbildungsanstalten fakultativ. Alle die, welche ihn kannten, haben ihn einstimmig verurteilt. Die Fakultativgestaltung des neu sprachlichen Unterrichts ist gleich einer Abschaffung. Es wäre besser, den Unterricht ganz abzuschaffen, als eine solche Massregel zu ergreifen. Wäre es nicht besser, den Unterricht, seine Methode, zu reformieren wie in den Gymnasien und Lyzeen, ihn gehörig zu kontrollieren und ihn bewährten Lehrkräften anzuvertrauen? Die Sache wäre dann in einigen Jahren besser begründet, und die Erfahrung würde überzeugen.

(Allg. D. Lztg.)

— England. Die Wertschätzung der deutschen Sprache ist in England im Wachsen begriffen. Die Londoner Morning Post empfiehlt in einem Leitaufsätze dringend neben dem anerkannt notwendigen Unterricht in der französischen Sprache, den der deutschen als

gleicherweise unentbehrlich für das geschäftliche wie das wissenschaftliche Leben. Die Hälfte der Schwierigkeiten, unter denen Grossbritannien heute leide, führt der Verfasser auf die Unbekanntschaft britischer Staatsmänner, Offiziere, Seelente, Abgeordneter mit der deutschen Sprache zurück, die der Schlüssel zu der Hälfte des geistigen Lebens im heutigen Europa sei. — Deutsch sei die Sprache Luthers und Lessings, Kants und Goethes, Rankes und Bismarcks. Wer die deutsche Sprache nicht versteht, könne auch diese Männer nicht verstehen und ihr Werk ebenso wenig, er könne also nur eine ganz einseitige Auffassung der modernen Geschichte und des modernen Europa bekommen, der Welt also, in der er leben müsse. In der Nationalökonomie, der vergleichenden Sprachwissenschaft, der Chemie, auch in der Erdkunde gehe Deutschland voran, ohne einen deutschen Atlas komme kein englischer Geograph aus.

— Russland. Als man die deutschen Schulen der Ostseeprovinzen russifizierte, da wurde anfangs aus den Elementarschulen, wie überhaupt den unteren Bildungsanstalten, die deutsche Sprache vollständig verbannt. Allmählich indes erwies es sich, dass bei der Stellung, die das Deutschthum in den Ostseeprovinzen einnimmt, diese Anordnung auf die Dauer nicht durchzuführen sei. Ohne Kenntnis des Deutschen kann man in den Ostseeprovinzen nichts anfangen. Es wurden deshalb Gesuche von estnischer und lettischer Seite an den Kurator gerichtet, die darin gipfelten, man möge das Erlernen der deutschen Sprache den unteren Klassen erleichtern. Die Regierung wollte anfangs nichts von

der Sache wissen, sie hat sich aber genöthigt gesehen, nachzugeben. In den Elementarschulen der baltischen Städte wird von nun an regelmässiger deutscher Unterricht erteilt werden. Verschiedene Stadtverordnetenversammlungen haben sich deshalb schon mit den Einzelheiten dieser Neuerung beschäftigt, die im Prinzip natürlich allenthalben angenommen wird. Jedenfalls ein Beweis, dass das deutsche Kulturelement den Ostseeprovinzen doch organischer und inniger verwachsen ist, als die Moskowiter sich dachten.

— Griechenland. Am 12. April 1904 wurde in Athen eine Schulausstellung (Dauer 1 Monat) eröffnet, die das griechische Schulwesen und das Zeichnen (Mathem. und Zeichnungen) darstellen und den Grundstock zu einem Schulmuseum in Athen bilden soll.

— Japan. Der gegenwärtige Krieg lenkt die Aufmerksamkeit auf das mongolische Inselvolk, das von einem Kenner japanischer Zustände nach der „Frankf. Zeitung“ als das „Volk ohne Gott“ bezeichnet wird. Über die Religionslosigkeit der dortigen Schulen wird daselbst berichtet: „In den japanischen Schulen wird keine Religion gelehrt, den Kindern werden nur allgemeine ethische Begriffe beigebracht. Gott oder der Himmel werden nie erwähnt. Den Kindern wird bloss die einfache menschliche Pflicht gelehrt, die der Mensch gegenüber dem Menschen hat. Seit tausend Jahren hat der japanische Nationalgeist es sich genügen lassen, eine rein ethische Kultur im Volke zu pflegen. Im Herzen der Nation hat der Konfuzionismus eine Stätte gefunden, und alle Versuche, das Christentum auszubreiten, sind fehlgeschlagen.“

IV. Vermischtes.

* Unter dem Drucke der Not wandte sich im Bezirke Pöggstall (Niederösterreich) ein Lehrer an den Bezirksschulrat mit der Bitte, ihm die Ausübung des Binderhandwerkes als Nebenbeschäftigung zu gestatten. Das Gesuch wurde abschlägig beschieden. O welche Lust, Lehrer zu sein!

* Erziehungsgrundsätze eines alten Lehrers. Man erzählt von einem alten Lehrer, dass er Eltern, die ein Kind in die Schule brachten, zwei Sprüche sagte. Erstens: „Allein kann ich nicht ziehen, Ihr müsst mitziehen.“ Zweitens: „Und wenn Ihr mitzieht, so müsst Ihr nicht rückwärts wollen, wenn

ich vorwärts will." Wenn aber ein Vater ein Söhnchen oder eine Mutter ihr Töchterchen recht herausstrich, pflegte er einen dritten Spruch beizufügen: „Lieber ungezogenes Kind, als verzogenes Kind" — und erzählte folgendes Exempel: Ich kannte einen Lautenschläger, der oftmals sagte: „Wenn ich einen Schüler bekomme, der nichts auf der Laute kann, so fordere ich 5 fl. Lehrgeld; bekomme ich aber einen, der schon etwas kann, so verlange ich 10 fl." Wenn man ihn fragte, warum er das tue, sprach er: „Fünf verlange ich für das, was ich lehre, und fünf für das, was ich ihm abgewöhnen muss." (Sächs. Schulz.)

— Ein starkes Anwachsen der Zahl der Lehrerinnen zeigt Stettin. Unter den 758 Lehrkräften der Stadt sind 503 Lehrer und 254 Lehrerinnen.

* Ja so! A Lehrer war a Millionär
Und hat si' beinah g'schaamt!
Bald aber hat er si' erholt:
Er hat ja 's Ganz' bloss 'traamt!

— Fünfundvierzig Prozent der Einwohner von Moskau sollen Illiteraten sein. Das ist das Ergebnis einer Untersuchung der städtischen Behörden. Die Prüfung verlangte, dass jeder seinen Namen schreibe. (Ed. Rev.)

* Lehrer: Wie heissen die drei Weisen aus dem Morgenlande?

Schüler: Kaspar, Melchior, Balthasar.

Lehrer: Welcher von den dreien war der Mohr?

Schüler: Der Schwarze!

* Ein mit drei Töchtern gesegneter Vater klagte nach der Öst. Schlzgt. am Weihnachtsmorgen:

„Die Mutter stickte

Und Elli stickte

Und Olli stickte,

Doch keine strickte

Und keine flickte.

Nun hab' ich vier Paar gestickte

Schuh'

Und keinen ganzen Strumpf dazu."

Bücherschau.

I. Studien in der deutschen Literatur.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von Prof. Chas. Bundy Wilson, State University of Iowa.

Coars Buch*) ist, wie der Verfasser selbst hervorhebt, nicht eine Geschichte der deutschen Literatur des neunzehnten Jahrhunderts, sondern nur ein Versuch, die demokratischen Ideen zu verfolgen, die in gewissen, charakteristischen Gattungen der deutschen Literatur dieses Zeitraums so ausgeprägt zu Tage treten. Der bedeutsame Einfluss, den politische, bürgerliche, und soziale Zustände auf die Entwicklung des deutschen Schriftstellertums gehabt haben, ist das Grundthema seines Buches. Es war die Absicht des Verfassers, den Fortschritt der deutschen Nation nach den Idealen der amerikanischen Demokratie, jedoch nicht nach dem Massstabe amerikanischer Lebensweise zu bemessen. Sein Standpunkt war also, wie er selbst freimütig zugibt, durchaus nicht vorurteilsfrei.

Das erste Kapitel hebt hervor, dass zu Anfang des neunzehnten Jahrhunderts der nationale Geist in Deutschland einerseits von Provinzialismus, andererseits von Kosmopolitismus befehdet wurde, und dass darum

*) John Firman Coar, Studies in German Literature in the Nineteenth Century, New York, The Macmillan Company, 1903, 401 pp.

die deutsche Literatur dieser Periode nationales Bewusstsein nicht zum Ausdruck bringt. Wie hätte auch die Erkenntnis einer gemeinsamen Zukunft, gemeinsamer Interessen in einer hundertfältig zerstückelten Nation bestehen können? Die Weltanschauung des einzelnen war damals so beschränkt, dass seine Interessen kaum über den engen Kreis des Familienlebens hinausgingen. Die Gefühle nahmen ihren Ursprung ausschliesslich in den Interessen der Lokalität; so waren sie wohl oft mächtig und tief, aber auch immer beschränkt im Bereich und kleinlich von Natur. So kam es, dass die Institution der Familie den ersten Platz in der sozialen Rangordnung einnahm; bürgerliche Ideale hingegen fanden wenig Gelegenheit, sich im Volksbewusstsein zu entwickeln, und der Gedanke einer politischen Einheit zählte wenige Anhänger. Ein anderer Umstand, der das Aufkeimen tiefen, patriotischen Gefühls verhinderte, war das damals noch stark ausgeprägte Kastenwesen. Das Volk zerfiel in drei scharf abgegrenzte Stände: Adelige, Bürger und Bauern; und derartige Verhältnisse unterdrückten naturgemäss jenen grossherzigen, selbstlosen Trieb, welcher die Angehörigen derselben Rasse zu einer Nation vereinigt. Coar macht auf die Reaktion gegen die oben angeführten Tendenzen aufmerksam. Diese Rückwirkung kam zuerst im Sturm und Drang zum Ausdruck, also schon im letzten Viertel des achtzehnten Jahrhunderts, jedoch ohne sofortigen, sichtbaren Erfolg. Die Romantische Schule löste die verunglückte Bewegung ab. Da ihre Dichter in der Gegenwart geistige Einheit nicht finden konnten, so suchten sie darnach in der gesamten Menschheit und verfielen in phantastische Allgemeinheiten. Demnächst wandten sie sich der Betrachtung des Weltalls zu und verloren sich schliesslich in der mystischen Welt des Unbekannten. Der übrige Teil des Kapitels behandelt diejenige Phase von Schillers Wirken, die in „Wilhelm Tell“ hervortritt, und schliesst mit einer kurzen Betrachtung des phantastischen und unverantwortungsfähigen Mystikers Zacharias Werner. Coar sagt, „Tell“ war zwar keine bewusste Prophezeiung der bevorstehenden Auferweckung des Volksgeistes, aber das Schauspiel gab zum wenigsten dramatisches Leben zu dem Grundsatz, dass das Volk und nicht die Regierung den Staat ausmacht, und dass darum der Volkscharakter und nicht die Regierungsform das Wesen und den Umfang politischer Freiheit bestimmt. Der Verfasser findet in Werners Schriften, trotz der Unverantwortlichkeit dieses Dichters, zwei Elemente, die direkten und wesentlichen Bezug auf die Wiedergeburt des national-patriotischen Gefühls haben: nämlich das religiöse Element und die Erkenntnis historischer Einheit. Coar gesteht gern ein, dass die Romantiker in ihrer Verehrung des Mittelalters über das Ziel geschossen, doch wünscht er nicht leicht hinwegzugehen über den Umstand, dass das Deutschland des Mittelalters der Gegenstand der romantischen Dichtung wurde, denn gerade dadurch spielte die letztere eine wichtige Rolle in der Auferweckung des Nationalbewusstseins in den deutschen Ländern.

Heinrich von Kleist steht im Mittelpunkt des zweiten Kapitels, welches angeblich die Geburt der deutschen Einheit behandeln soll. Es zeigt uns das Ringen der Dichtkunst, mögliche Ideale eines nationalen Lebens zum Ausdruck zu bringen, doch nur insofern, als die Werke dieses einen Schriftstellers in Betracht kommen. Das ganze Kapitel ist deshalb nur eine interessante Besprechung Kleists und seiner Werke; doch gleichzeitig ein Versuch, eine bestimmte Phase in der Entwicklung der deutschen Ein-

heit zu erläutern. Dieses Nebenziel ist sehr gut erreichbar, denn Kleists beste Werke haben wir der Auferweckung des nationalen Bewusstseins zu verdanken. Zwei Ideen haben anscheinend Kleists ganzes Leben beherrscht: das doppelte Verlangen, die Wahrheit kennen zu lernen und Weisheit zu erwerben. Der Begriff der Wahrheit bedeutete für ihn Erkenntnis der Bestimmung des Menschen hier auf Erden und im zukünftigen Leben. Weisheit zu erwerben, war für ihn eine Schulung des Menschen, welche ihn in den Stand setzen würde, mit Intelligenz die Verwirklichung dieser Bestimmung zu beschleunigen. Coars Studie ist vielleicht philosophischer als Nollens in der Vorrede zu seiner Ausgabe des „Prinzen von Homburg“, aber nicht so klar. Coar betont besonders die sozialen und politischen Zustände, Nollen mehr die literarische und künstlerische Seite. Coar weist hin auf die metaphysischen Probleme Kants und auf die sozialen Theorien Rousseaus, während Nollen in Kleists Stil den Einfluss der griechischen Literatur entdeckt und darauf aufmerksam macht, welche wichtige Rolle Phantasie und Gefühl in Kleists Werken spielen. Der letztere erklärte, dass Gefühl für ihn eines der heiligsten Dinge im Menschenleben sei, und Verwirrung des Gefühls ist ein in seinen Schriften immer wiederkehrendes Thema.

Das nationale Erwachen in den Freiheitskriegen ist der allgemeine Gegenstand des nächsten Kapitels, welches ausführt, dass lyrische Poesie jetzt besonders drei Grundprinzipien der Vaterlandsliebe verherrlicht. Körner, Schenkendorf, und Arndt sind als Vertreter dieser Prinzipien gewählt. Coar scheint abgeneigt, Körners poetischen Werken grossen Wert beizumessen, da er der Ansicht ist, dass Körner nicht so sehr durch aussergewöhnliche Vortrefflichkeit seiner Schriften, als vielmehr durch eben den Soldatentod, von dem er so gern sang und der seiner poetischen Laufbahn ein Ziel setzte, der Abgott des deutschen Volkes wurde. Der Verfasser lässt dem Angedenken des gefallenen Dichters mehr Gerechtigkeit widerfahren, wenn er sagt, dass Körner sich weigerte, das komplizierte Freiheitsideal zu analysieren, und dass er es vorzog, die Bestätigung des Gefühls anstatt die Ursache des Gefühls zu verherrlichen. Der Umstand, dass Körner Gefühl als den Grundbestandteil lyrischer Poesie behandelte, zeigt, dass er ein ziemlich klares Verständnis von der Natur und dem Wesen der lyrischen Poesie gehabt haben muss. Coar findet, dass die treibende Kraft in Schenkendorfs dichterischer Natur nicht die leidenschaftliche Freiheitsliebe Körners war, sondern ein seltsames Verlangen nach einer poetisch-religiösen Verklärung des Lebens. Coar zollt Schenkendorf gerechte Anerkennung, wenn er erklärt, dass kein anderer Dichter den deutschen Rhein besungen hat in einer Weise, so durchdrungen von lebhafter Schönheit und feurigem Nationalgefühl. Schenkendorfs lyrische Gedichte bringen zum Bewusstsein der Deutschen ein Band der Einheit, zarter und doch dauerhafter und zwingender als das gemeinsamen Ursprungs und gemeinsamer Einrichtungen, das Band gemeinsam erbter Seeleneigenschaften, eines gemeinsamen geistigen Charakters. Coar nennt es das Band gemeinsamer „Spiritualität“. Arndts Gedichte zeigen weder den mystischen Geist, der Schenkendorfs Verse erfüllt, noch die naive Leidenschaft von Körners lyrischer Muse. Arndt betont in seinen Dichtungen eine Phase des nationalen Bewusstseins, die weniger an die persönliche Vaterlandsliebe oder an das Gefühl geistiger Zusammengehörigkeit, als

vielmehr an den verwandtschaftlichen Instinkt der Rassengemeinschaft appelliert.

Im vierten Kapitel zeigt Coar, wie die romantische Dichtung schliesslich durch die nationale Bewegung erlöst und versöhnt wurde und sich nunmehr in den Dienst des ethischen Zartgefühls der Deutschen für das Naturleben stellt. Der Verfasser macht besonders auf die Bedeutung der Volksideale aufmerksam. Wiederum wählt er bestimmte Schriftsteller als Vertreter gewisser Phasen und Tendenzen in der Entwicklung und Emanzipation der deutschen Literatur: diesmal den Schlesier Eichendorff und den Schwaben Uhland. Im schönen Schlesierland lernte Eichendorff zuerst die Schönheit der Natur kennen und schätzen, dort erwarb er sich die erste Einsicht in das tiefe und doch so einfache Gefühlsleben der schlichten Erzählungen des Volkes. Nur wenige Dichter haben es so gut verstanden wie er, den ewigen Wandel der Natur in ihren Versen auszudrücken. Der rhythmische Wechsel im Leben der Natur war der Grundton des Eichendorffschen Gesanges. Coar ist der Ansicht, dass die aussergewöhnliche Schönheit der Uhlandschen Dichtung wesentlich dieselbe ist als die der Eichendorffschen; nur menschlich tiefer und, trotz ihrer Einfachheit, umfassender. Das Kapitel schliesst mit einem Zitate von Auerbach, welches das Leben Uhlands hinstellt als den Inbegriff des Geistes der bürgerlichen Freiheit, der Deutschland seit den letzten fünfzig Jahren bewegt und erregt hat.

Hierauf folgt ein Kapitel über die typischen Vorläufer der verneinenden Dichtung, representiert durch Männer wie Hölderlin und Chamisso, Platen und Raimund, und über das Zeitalter des Pessimismus. Grillparzer, Lenau, und Grabbe nennt Coar die grossen Dichter der Isolierung, und er entrollt vor unseren Augen mit allzuviel Realismus die doppelte Tragödie ihres Lebens und ihrer Werke. Die drei letztgenannten, so erklärt der Verfasser, sind Typen, die nur in einem Zeitalter existieren konnten, in dem die Möglichkeit für gesundes, individuelles Interesse mit Bezug auf die Angelegenheiten des öffentlichen Lebens so eng umschrieben, so scharf abgegrenzt war, dass moralisches Bewusstsein darüber zu Grunde ging und der Glaube an die Realität der Wirklichkeit schwand. Man hat das Gefühl, dass Coar gegen Grillparzer und Lenau etwas ungerecht ist, bis man zu dem Paragraphen kommt, in dem er bekennt, dass diese beiden Dichter der Verneinung ihren Werken den Stempel einer Seelengrösse aufgedrückt haben, die wir, selbst wenn in höchst unsympathetischer Stimmung, respektieren und oft bewundern müssen.

Nach dieser Periode des Pessimismus ist es erfreulich, etwas über die Vorläufer der aufbauenden Dichtkunst und ihre demokratischen Ideale zu hören. Immermann, Hegel und „die Jung-Deutschen“ sind jetzt zu behandeln. Coar fasst sein Urteil über Immermann ungefähr folgendermassen zusammen: Er hat keinen Anspruch auf Grösse auf Grund seines dichterischen Erfolges, aber er war ein Dichter voller gediegener Wahrheitsliebe und echt demokratischer Triebe. In seiner Ungeduld, die Erlösung seines Volkes herbeizuführen, hat er sich oft durch Dummheiten und Irrtümer des Volkswillens von dem schmalen Pfade dieser Triebe abbringen lassen, ist aber immer wieder auf denselben zurückgekehrt. Die Ansichten Immermanns stimmten theoretisch mit den Prinzipien des Hegelschen Systems und mit dem politischen Glaubensbekenntnisse der

Jung-Deutschen überein. Coar hebt hervor, dass die sogenannte jung-deutsche Bewegung einen ausschliesslich politischen Charakter hatte, und dass die von den Jung-Deutschen verfolgten bürgerlichen Ziele nicht ganz mit der Idee nationaler Einheit im Einklange waren. Diese Bewegung hatte einen weltbürgerlichen Anstrich und trat in die Schranken für Mannes- und Menschenwürde, erhöht durch bürgerliche Pflichten, und gesichert durch grössere individuelle Rechte. Ein bedeutsames Anzeichen der neuen Epoche, das besonders in Ludwig Börne Ausdruck fand, war das Verlangen nach gegenseitigen Austausch zwischen dem Gelehrtenstande und den Leuten der Tat; und, als das Resultat des wiedererwachten Anteils an der Wirklichkeit, ein Verlangen nach lebendiger Wissenschaft.

Das Kapitel, welches Heine behandelt, betitelt Coar „Demokratie gegen Aristokratie.“ Es gehört zu den interessantesten Teilen des Buches und lässt Heine mehr Gerechtigkeit widerfahren, als vieles andere, das über ihn geschrieben worden ist. Coar hält, dass die cynischen Anklagen, die Heine den selbstsüchtigen Leitern des deutschen Volkes ins Gesicht geschleudert, seinerzeit nämlich mildgestimmten Patrioten Anstoss gegeben und sogar noch heute geben. Wäre Heines Vaterlandsliebe geringer gewesen, würde sein Sarkasmus gelinder ausgefallen sein. Gerade durch seine Vaterlandsliebe zog er sich den Namen eines Vaterlandsfeindes zu. Seine innerliche Ehrerbietung vor allen göttlichen Dingen, seine erhabenen Ansichten über die Herrschergewalt, seine ideale Wertschätzung des deutschen Charakters sind wohl bekannt. Der Kampf für Freiheit machte einen theoretischen Demokraten aus ihm; die poetische Anschauung der Demokratie blieb ihm indessen versagt.

Die dreiunddreissig Seiten des neunten Kapitels sind der Revolution von 1849 und 1848 gewidmet. Es hat zwei Unterabteilungen, das Drama und die lyrische Dichtung der Revolution. Coar sagt gleich im Anfange des Kapitels, dass Heine im Recht war, als er Einspruch gegen die sogenannte politische Dichtung erhob und dieselbe als Erniedrigung der Kunst bezeichnete. Es dient zur Bestätigung von Heines Urteil, wenn man zugeben muss, dass politische Dichtung im engeren Sinne nie bis auf die nächste Generation gekommen ist. Aber trotz des Mangels an Phantasie, der diese Dichtungsart kennzeichnet, hat dieselbe doch eine Aufgabe zu erfüllen, manchmal sogar eine Aufgabe von weitreichender Bedeutung, und ein Kritiker der menschlichen Seite der Literatur muss das leidenschaftliche Verlangen nach bürgerlichen Rechten, welches in der deutschen Dichtung die Revolution von 1848 vorschattete, nicht zu gering anschlagen. Der zwischen Freiligrath und Körner angestellte Vergleich ist interessant. Zeit und Raum verbieten uns, näher auf dieses Kapitel einzugehen, welches mit der Erklärung schliesst, dass ein Verehrer der Schönheit um der Schönheit willen Einspruch erheben muss gegen das dichterische Lebenswerk eines Grün oder Freiligrath und anderer Dichter dieser Art. Dieser Einspruch ist gerecht, doch wer ihn erhebt, muss darüber nicht vergessen, sich streng an den Bereich des Schönen zu halten, alles übrige aber unangestastet zu lassen.

Die nächsten vierundzwanzig Seiten handeln von dem Siege der Demokratie über die Sonderparteien, und die Werke Otto Ludwigs, Richard Wagners, und Friedrich Hebbels sind als Grundlage gewählt, da in denselben drei verschiedene, demokratische Phasen des poetischen Realismus

zum Ausdruck kommen. Obschon diese drei Dichter nicht übereinstimmen, so verfolgten sie doch dasselbe Ziel, nur dass sie es auf verschiedenen Wegen zu erreichen suchten, und dass aus diesem Grunde ihr Ringen und Streben in abweichender Weise künstlerische Betätigung fand. Coar erläutert, wie dieses Streben zu psychologischer, metaphysischer und historischer Symbolisierung führte. Jeder dieser Dichter sah in seiner Kunst eine erlösende Kraft; alle drei betrachteten sich als Jünger einer neuen Lehre. Der Verfasser findet es besonders bedeutungsvoll, dass in jedem dieser Männer der musikalische Trieb zuerst erweckt und angeregt wurde. Sie hörten mit dem Ohre der Seele, ehe sie die Dinge mit dem inneren Auge schauten.

Nationalismus und Sozialismus, wie sie in Alexis', Spielhagens, und Kellers Romanen zu Tage treten, nehmen demnächst unsere Aufmerksamkeit in Anspruch. Coar lässt dem grossen Einflusse, den Walter Scotts Werke auf den nationalen Roman in Deutschland hatten, volle Gerechtigkeit widerfahren und bemerkt sehr treffend, dass Scott die literarische Form schuf für gewisse Ideen, die in den Besitz aller übergegangen waren, während Goethe die Entdeckung dieser Ideen andeutete, die dereinst Gemeingut werden sollten. Der Verfasser ist der Ansicht, dass das deutsche Volk nicht von der politischen Macht der Gesamtheit, sondern von irgend einer festbegründeten Autorität Führung erwartete; und dass diese Bereitwilligkeit, sich leiten zu lassen, das Emporkommen Bismarcks ermöglichte, dessen Einfluss auf die bürgerliche Gesellschaft so mächtig war und sogar jetzt noch ist. Coar sieht in ihm die Verkörperung des bösen Prinzips, welches die Fortentwicklung der demokratischen Freiheit erheblich verspätete. Bismarck mit seinem durchgreifenden Verständnis des deutschen Charakters sah in der Sozialdemokratie nur einen Hebel für Regierungszwecke. Die Romanschriftsteller dieser Periode fühlten, so scheint es, dass das Nationalbewusstsein der Deutschen viel zu kompliziert war, um sich alsbald als Thema für schaffende Literatur verwerten zu lassen. Charaktereinheit des Volkes, einheitliche Geschichte, fanden sie nur in der Entwicklung der verschiedenen kleinen Staaten und Provinzen, und in ihrem Verlangen, Einheit und Einigkeit als eine nationale Tatsache darzustellen, behandelten sie die Provinz als Symbol der Nation.

Wir kommen jetzt zum umfangreichsten Kapitel des Buches, fünfundfünfzig Seiten. Sozialismus und das Individuum bilden das Thema; oder richtiger gesagt, der Kampf zwischen Realismus und Idealismus. Die Werke Wildenbruchs, Sudermanns, Hauptmanns, und Anzergrubers bilden die Grundlage der Ausführungen. Die Frage über die Rechte und Pflichten des Individuums als Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft erregte plötzlich in Schriftstellerkreisen solch leidenschaftlichen Anteil, dass Schönheit, und was damit in Verbindung steht, für die Gegenwart mit Füßen getreten wurde, wie Coar sehr richtig bemerkt. Naturalismus herrschte tyrannisch im Bereiche der deutschen Kunst und führte mit gebietendem Stolze seinen Anhängern den Abschaum der Gesellschaft vor. Friedrich Nietzsche, zum Beispiel, ist nur verständlich als ein Opfer des Hungers nach künstlerischen Idealen; in ihm brach schliesslich das ungestillte Verlangen seiner Generation nach einer künstlerischen Vision ihrer Ideale über die Ufer. Die Werke Wildenbruchs, Sudermanns und Hauptmanns tragen alle die charakteristischen Merkmale des Ringens um die Ideale des

Wertes des Lebens. Ihre Dichtungen streben, nach Coar, die Lösung des grossen Problems der ethischen Individualität an. Von diesen Schriftstellern, Demokraten in Theorie, Aristokraten in der Praxis, wendet sich Coar mit einem Gefühl der Erleichterung zu einem Dichter voller echter demokratischer Sympathien, verbunden mit ungetrübter demokratischer Vision, nämlich zu Ludwig Anzengruber. In Anzengrubers Schriften finden wir weder den idealen Träumer und unbedingten Realisten der Widenbruchschens, noch den moralischen Bildungstürmer und hyperorthodoxen Moralisten der Sudermannschen, noch die mystischen Reformideen und geistige Verkommenheit der Hauptmannschen Dichtungen. Anzengrubers Optimismus ist gesund. Er verschloss seine Augen den Schattenseiten des Lebens nicht, noch zauderte er, dieselben in seinen Werken zu schildern, aber es waren und blieben immer nur Schattenseiten. In seinen Dichtungen herrscht überall helles Tageslicht, während in der trüben Finsternis des Sudermannschen und Hauptmannschen Naturalismus Schatten zu den Unmöglichkeiten gehören, denn dort ist die Sonne noch weit vom Aufgehen entfernt; es ist und bleibt Nacht, finstere Nacht. Die Quelle von Anzengrubers Optimismus war seine gesunde Freude am Leben in der Gewissheit von dessen göttlicher Natur, welche er als das unveräusserliche Besitztum der Menschheit betrachtete.

Das letzte Kapitel führt den Titel: Das neunzehnte Jahrhundert im Lichte und Schatten des Goetheschen Genies. Coar sagt, Goethe wurde durch seine Grösse die hauptsächlichste Stütze unsinniger Autorität, und eine der verneinenden Kräfte des dahinsterbenden neunzehnten Jahrhunderts. Der Verfasser sucht seinen Standpunkt durch Hinweis auf gewisse Stellen in Goethes Werken zu rechtfertigen. Der erste Teil des Kapitels ist enttäuschend, denn er klingt fast durchgehends wie der Versuch einer Anklage gegen Goethe. Im zweiten Teil jedoch zeigt der Verfasser, wie Goethes Ringen und Streben nach persönlicher Freiheit, nach hohen Idealen eine bei weitem nachhaltigere und heilsamere Wirkung hatte, als irgend eine seiner besonderen politischen, bürgerlichen, und sozialen Theorien. In den letzteren war Goethe immes Aristokrat, in seinem Kampfe um aufgeklärte Freiheit war er ein gründlicher Demokrat. Kein anderer Dichter hat je durch seinen Gesang in solchem Masse die deutschen Herzen mit der Freude an dem ewigen Ruhme des rastlosen, unermüdlichen Strebens nach höheren und immer höheren Zielen erfüllt, als der Altmeister der deutschen Dichtung. Zum Schlusse hebt Coar Goethes Kampf gegen das Philistertum hervor, und unterstützt seine Ausführungen durch Zitate aus „Faust“.

Im ganzen und grossen ist Coars Buch ein willkommenener Zuwachs zur Geschichte der deutschen Literatur. Es ist belebend und anregend, und es bezeugt des Verfassers Enthusiasmus für den Gegenstand. Leider fehlt oft das verbindende Glied zwischen den einzelnen Kapiteln. Die Ursache hiervon ist die Art und Weise der Behandlung. Schon der Titel, Studien in der deutschen Literatur des neunzehnten Jahrhunderts, deutet darauf hin, dass jede Studie in sich abgeschlossen ist, ohne Bezugnahme auf die Einheit des Ganzen. Ausserdem betont der Verfasser in der Vorrede, dass sein Buch, wie schon gesagt, keine Geschichte der deutschen Literatur sein soll. Die historische Perspektive scheint zuweilen zu eng für den behandelten Gegenstand, und die literarische Charakterisierung ist nicht immer

unmittelbar, klar und bestimmt. Doch trotz manch kleineren Fehlers sollte das Buch in den Händen eines jeden Lehrers der deutschen Literatur sein.

II. Bücherbesprechungen.

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik von Dr. Rein. Zweite Auflage. I. Band, erste Hälfte. Langensalza, Hermann Beyer und Söhne. 1903. Preis des Halbbandes M. 7.50.

Eine Besprechung des oben genannten Werkes im gewöhnlichen Sinne des Wortes zu liefern, würde weit über den Rahmen der P. M. hinausgehen; zudem hat sich Reins Handbuch der Pädagogik in seiner ersten Auflage in der pädagogischen Welt einen solchen Namen erworben, dass es wohl nur des Hinweises auf das Erscheinen der zweiten Auflage bedarf, um von neuem die Aufmerksamkeit unserer Leser auf das hochbedeutende Werk zu lenken.

In der Form von Monographien behandelt das Encyklopädische Handbuch alle Zweige des Erziehungs- und Unterrichtswesens, und für jeden derselben hat Prof. Rein, unstreitig gegenwärtig der bedeutendste Vertreter auf dem Gebiete der Pädagogik, in dessen Händen die Leitung des Unternehmens liegt, eine Autorität ersten Grades zur Bearbeitung gefunden.

Der vorliegende erste Halbband besteht aus 83 einzelnen Abhandlungen, auf die wir selbstverständlich nicht eingehen können. Nur eine wollen wir hervorheben: Amerikanisches Schulwesen. Sie ist von W. Ch. Bagley in St. Louis verfasst, ist aber keine selbständige Arbeit, sondern folgt im allgemeinen den Arbeiten, die unter der Leitung des Herrn Nicholas Murray Butler, Präsidenten der Columbia-Universität, für die Schulabteilung der Vereinigten Staaten der Pariser Weltausstellung, 1900, veröffentlicht wurden. Die P. M. brachten nach Erscheinen dieses Werkes eine Besprechung aus der Feder unsers verstorbenen Seminardirektors Dapprich (II, 3), in welcher seine Mängel

dargelegt wurden. Dieselben hatten natürlich auch dem Artikel in dem Handbuch an. Es zeigt sich auch hier eine gewisse Einseitigkeit, die weder dem Einfluss der deutschamerikanischen Privat- und Kirchenschulen auf dem Elementarschulgebiet, noch demjenigen der deutschen Wissenschaft auf die Entwicklung unserer Universitäten, noch dem auf dem Gebiete des Kindergartens und dem der künstlerischen Erziehung Rechnung trägt. Es wäre wünschenswert, dass Prof. Rein in einem Nachtrag auch dem Deutschamerikanertum Gerechtigkeit widerfahren liesse.

Doch dies ist eine Ausstellung, die nur von lokalem Interesse sein kann. Das Werk als solches muss als „standard“ für die gesamte pädagogische Wissenschaft bezeichnet werden, dem kein zweites als ebenbürtig an die Seite gestellt werden kann. M. G.

Lesebuch zur Einführung in die Kenntnis Deutschlands und seines geistigen Lebens. Für ausländische Studierende und für die oberste Stufe höherer Lehranstalten des In- und Auslandes. Bearbeitet von Dr. Wilhelm Paskowski, Bibliothekar an der königlichen Bibliothek, Lektor an der Universität von Berlin, 1904; Wiedemannsche Buchhandlung.

„Bei der Berührung mit Ausländern sind wir uns bewusst, wie wir in diesem Augenblicke eine Mission besitzen, wie wir wirklich unser Vaterland zu vertreten haben. Nicht durch Rühmen und Eigensinn, sondern durch ein solches Wesen, dass allgemein menschlich in Ehren steht und allenthalben Beifall findet, durch williges Verständnis des Fremden, durch massvolles Urteil, durch vornehme Selbstbeherrschung, durch Herz“. Dieses, das vorliegende Buch einleitende Motto von Wilhelm

Münch passt ganz auf die Lage der hiesigen deutschen Lehrer an höheren Lehranstalten, wo dasselbe nicht genug zum Gebrauch empfohlen werden kann. Ist es doch heute jedem guten deutschen Lehrer hierzulande vollständig klar, dass das geistige Leben der Deutschen es ist, mit dem die deutschlernenden Schüler unserer Hochschulen und Universitäten bekannt gemacht werden müssen, wenn sie in Geist und Wesen der deutschen Sprache und Literatur eindringen sollen. Aber der Lehrer allein kann das nicht bewerkstelligen. Er muss über den geeigneten Lesestoff verfügen. Mehrere Lesebücher in einem Schuljahre, oder gar in einem Semester anzuschaffen, ist kaum angänglich. Einen einzigen Schriftsteller zu lesen, ermüdet. Beides kann nun vermieden werden durch den Gebrauch eines Lesebuches, wie das hier kurz zu besprechende. Die Stoffwahl, der Stil, die Geeignetheit der Lesestücke für sprachliche Erläuterungen und sachlich-abschweifende Anknüpfungen, der Grundgedanke der ganzen Sammlung — Wertschätzung für deutsche Wissenschaft, Kunst, Sitte und Sprache, sowie Achtung vor dem Deutschtume überhaupt—dies alles ist in dem Buche stetig im Auge behalten, wie die nachstehende gedrängte Übersicht des Inhaltes desselben bestätigen wird:

1. Fünf Stücke zur deutschen Landes- und Volkskunde von eben sovielen Verfassern, von denen hervorgehoben seien: „Das deutsche Volk“ von J. Kutzner und „Der deutsche Wald“ von P. D. Fischer.

2. Zwei Stücke zum allgemeinen Geistesleben der Deutschen; darunter besonders „Deutsche Bildung — Menschenbildung“ von F. Paulsen.

3. Zum Universitätswesen Deutschlands: vier Stücke, wie z. B. „Der Charakter der deutschen Universität“ von F. Paulsen.

4. Acht Stücke zur deutschen Sprache und Literatur, worunter „Das geistige Gepräge der deutschen Sprache“ von O. Weise; „Die beiden klassischen Perioden der deutschen Literatur“ von A. Vilmar; „Die Gebrüder Grimm“ von W. Scherer; „Deutsche Charakterzüge in Goethes Leben“ von P. Lorentz.

5. Acht Stücke zur deutschen Geschichte, wie „Luther und die deutsche Nation“ von H. v. Treitschke; „Königin Luise“ von Th. Mommsen; „Kaiser Wilhelm I“ von O. Fürst v. Bismarck; „Bismarck“ von R. Haym; „Aus dem Staate Friedrichs des Grossen“ von G. Freytag.

6. Fünf Stücke zur deutschen Philosophie und Kunst; u. a.: „Das klassische Zeitalter der deutschen Philosophie“ von A. Lasson; „Charakteristische Züge der deutschen Musik“ von R. H. Köstlin.

7. Zur Rechtswissenschaft und Volkswirtschaftslehre, zwei Stücke: „Der Kampf ums Recht“ von R. v. Ihering und „Gegenwart und Zukunft der Familie“ von G. Schmoller.

8. Zur Medizin und Naturwissenschaft, drei Stücke, wie „Goethes naturwissenschaftliche Arbeiten“ von H. von Helmholtz.

9. Vier Briefe von Königin Luise, Goethe, Schiller, Moltke.

Im Ganzen 41 Stücke, die achtunddreissig Schriftsteller einführen, ausnahmslos dazu geeignet sind, unseren Studierenden Respekt vor deutschem Wesen und Tun einzuflössen. Auch wo das Buch sich nur in den Händen des Lehrers befände, wäre es ausnehmend dazu angetan, ihm zu helfen, seine Schüler zu beleben mit der Goetheschen „Courage, sich den Eindrücken hinzugeben“, und sie einsehen zu lassen, woher dem Deutschen jenes Gefühl der Mannesehre kommt, das „seinen Nacken so gerade, seine Brust so frei, seinen Blick so klar“ sein lässt.

Das Buch hat 196 Seiten. Die Stücke sind demnach kurz genug, um sowohl den Lehrer, wie die Schüler ergänzend, erläuternd und wiedergebend zu Worte kommen zu lassen, ohne, an den Grundgedanken der Verfasser vorbei, ins Weite zu schiessen. Gewiss wird es, mit diesem Buche in der Hand, auch gelingen, amerikanische Studierende dahin zu leiten, dass sich ihre innerlichen Gefühlssphären umsetzen in die Eigenschaft, die niemand in so hohem Grade besitzt, wie der Deutsche, in das Gemüt. Damit würde aber allein schon unendlich viel gewonnen sein, selbst auf die Gefahr hin, dass solche deutsch-

lernende Amerikaner durch diese Gefühlsinnerlichkeit zu Individualisten würden, wie die Deutschen es sind.

Auf Grund dieser Vorzüge allein ist jedem Lehrer des Deutschen in Amerika, der so oder annähernd so unterrichten soll oder will, recht sehr anzuraten sich dieses Buch anzuschaffen, noch besser die Einführung desselben in seinen Klassen ermöglichen zu suchen.

Der Trompeter von Säckingen, ein Sang vom Oberrhein von Joseph Viktor v. Scheffels. With introduction, notes and vocabulary by Valentin Buehner, teacher of modern languages, High School, San Jose, Cal. American Book Company, New York, Cincinnati, Chicago.

Wir haben dieses Buch bereits in der Februar-Nummer der „P. M.“ für eine sehr zeit- und zweckgemässe Arbeit erklärt und stehen nicht an, nach sorgfältiger Prüfung unser damaliges Urteil befestigend zu wiederholen.

Dem Buche ist die, mit Ausnahme des zehnten Stückes („In der Erdmannshöhle“) und einiger Gedichte im vollständigen Wortlaute abgedruckte zweihundertsiebenundfünfzigste Auflage (1902) des „Sanges“ zugrunde gelegt, die Rechtschreibung jedoch den neuesten Regeln gemäss geändert worden.

In der Einleitung gibt der Verfasser eine gedrängte, aber durchaus genaue und wahrhafte Lebensbeschreibung Scheffels; die Entstehungsgeschichte des „Trompeters“; eine Angabe der übrigen Scheffelschen Werke und schliesslich die Erlebnisse des Dichters während seiner fünfzehn schweisamen Jahre bis zu seinem Tode, 1886, wo „der dürre Ast“ endlich brach.

Als Hauptvorzüge der Buehnerschen Arbeit sehen wir die unbedingte Vollständigkeit des Vocabulariums („it is intended to be complete“, sagt er selbst) und die mässige Anzahl und Länge der Anmerkungen und Erklärungen an, die in richtiger Weise nicht als Anhang hinten im Buche, sondern unten an den betreffenden Textseiten angebracht sind. Dieselben sind, mit einigen Ausnahmen, korrekt, leicht

fasslich und werden Zöglingen von Hochschulen, Colleges und Universitäten hierzulande jedenfalls genügen. Eine Karte der Rheingegend vom Feldberg bis zum Säntis und vom Bodensee bis Basel ist behufs örtlicher Orientierung beigelegt. Ein Kniebild Scheffels im Reisekostüm, sowie zwei Wiedergaben von Illustrationen zum „Trompeter“ („Jung Werner beim Freiherrn“ und „Werners Abschiedsgruss“) sind als höchst gefällige Zugaben zu nennen, und erhöhen den guten Eindruck, den das Buch durch schönes Papier, ausgezeichneten Druck und soliden Einband auch dem Aeusseren nach macht. Auf die Druckfehlerjagd sind wir nicht ausgegangen. Hat der bewusste Teufel doch da oder dort sein Spiel getrieben — habeat sibi! — Zu der „Note“ 27 auf Seite 29 möchten wir bemerken, dass Scheffels sowohl wie viele andere „Neue“ ja wohl sagen: „ich anvertraue“, „ich anerkenne“ u. s. w., auch dann, wenn es sich nicht um das Metrum handelt. Seite 46. Note 14: In Scheffels Studienstunde hielten sich die Herren Studiosen noch „Stammbücher“, und wäre deshalb das „Stammbuchblatt auf manche glatte Wangen besser als eine Vergleichung dieses Gesichtsteiles mit einem Stammbuche erklärt worden als durch den Hinweis auf den Schmissstolz deutscher Studenten, um so mehr, da Werner nur solcher manche ausgeteilt zu haben sich rühmt und seinen ersten später von dem „alten Wallensteiner“ beim „Hauensteiner Rummel“ davontrug. — Seite 72, Note 24: „Am Aral und am Irtsch“ hausten Kirgisen und Tartaren, also Mongolen, nicht aber Slaven; auch haben wohl die ersten und nicht die letzteren insgemein „etwas plattgedrückte Nasen“. Dass beide Sorten „ihren Brantwein trinken“, wenn sie welchen haben, wollen wir nicht in Abrede stellen. — Seite 111, Note 11: „Fähnrich“ war die niedrigste Charge eines Adligen, in der er beim Militär eintrat, wenn er, was zur Zeit des dreissigjährigen Krieges vorausgesetzt werden kann, bereits im Waffenhandwerk geübt war. Der Hinweis auf Scheffels Kneipname „Fähnrich Pistol“ beim „Falstaff Club“ in Karlsruhe scheint ausserdem unbegründet, weil der Trom-

peter eine geraume Weile vor der Karlsruher Zeit des Dichters vollendet war. — Seite 218, Note 27: Das berühmte schwedische „blaue Regiment“ hiess „von Südermannland“ (Södermanland) nach der Herkunft der Mehrzahl seiner Mannschaften aus der Landeshauptmannschaft dieses Namens, nicht aber nach einem denselben tragenden schwedischen General, den es unseres Wissens zu jener Zeit, und auch wohl später, nicht gegeben hat. — Im übrigen halten wir, wie bereits gesagt, die Erklärungen für sehr vortrefflich, und wir sind, sollten wir uns mit unseren im ganzen ja geringfügigen Einwürfen irren, dann werden wir uns gerne eines Besseren belehren lassen. Mit gutem Gewissen können wir der braven Arbeit des werten Kollegen am Stillen Ozeane wünschen, dass sie dazu beitragen möge, dem Scheffelschen „Schwarzwaldgesang ein Heimatrecht“ auch in unseren Erziehungsanstalten zu erwerben. **C. G.**

R. Clyde Ford, Ph. D., Elementary German for Sight Translation. Boston, Ginn and Co., 1904. Cloth 20 cents.

Das Büchlein enthält auf 43 Seiten, auf 18 „Exercises“ verteilt, gut ausgewählte Stücke in Prosa und Poesie zur Stegreifübersetzung ins Englische. Ein Vokabular ist selbstverständlich nicht beigegeben; kurze Fussnoten bringen die Erläuterung sprachlicher Schwierigkeiten. Der Wert solcher Übungen dürfte kaum einem Zweifel unterliegen, und das Werkchen wird manchem Leser willkommen sein und erspriessliche Dienste leisten.

Levin Schücking, Die drei Freier. Edited with an introduction and notes by Otto Heller, Ph. D. Boston, Ginn and Co., 1903. Cloth, 30 cents.

Prof. Hellers Ausgabe dieser ungemein spannenden und tief sinnigen Erzählung Schückings ist eine der erfreulichsten Leistungen, die mir seit langer Zeit auf diesem Gebiete begegnet sind. Einmal war die Wahl des Stoffes ein glücklicher Griff; sodann ist die Einleitung (17 Seiten) musterhaft, — besonders hervorzuheben ist die auf selbständiger Forschung beruhende kurze Abhandlung über die Sagen vom Ewi-

gen Juden, Wilden Jäger und Fliegenden Holländer, — und die Anmerkungen (22 Seiten) halten das rechte Mass und sind durchweg klar gefasst. Rühmend erwähnen möchte ich auch die vier Seiten lange Darstellung der sprachlichen Eigenheiten in der Einleitung. Die Ausstattung lässt nichts zu wünschen übrig. Mit einem Worte, ein vorzügliches Buch. **E. C. Rodder.**

Goethe's Egmont, edited with an introduction and notes by Professor James Taft Hatfield. D. C. Heath and Co., Publishers, 1904.

The well known editor, Professor James Taft Hatfield, has added to the useful series of D. C. Heath and Co. another edition which is well adapted to the practical use of American students. The text is the product of diligent and painstaking research. The notes, although not extensive and exhaustive, are very helpful and show scholarly work, even if one may differ in the interpretation of several passages. They also contain literary references of a suggestive nature. Professor Hatfield, like Professor Deering, has deemed it best not to include a comparative study of Schiller's revision. There is room for a difference of opinion in regard to this subject. Such a comparison gives the student an insight into the different methods and motives of the two poets, if, indeed, it does not lend assistance to the comprehension of the drama "Egmont". One may also have a different opinion concerning the value of inserting exhaustive historical notes. These may help or retard the interpretation of the Drama. Professor Hatfield thinks that the exposition, in addition to the material suggested in the introduction, will fully prepare the student for the understanding of the drama. And there is no doubt that Goethe was very particular in weaving into the exposition as much information as compatible with his purposes.

The introduction consists of four chapters: 1. The Spirit of Goethe's Egmont. 2. The Chief Characters. 3. How Goethe Wrote Egmont. 4. The Historical Background. The book is equipped with a map, facsimiles and

engravings, for which original materials have been used.

Professor Hatfield's attitude to scientific accuracy is rather misleading in the statement about Motley's "Rise of the Dutch Republic": "but there is vastly more deep historical truth in its vivid dramatic fiction than in all the dead facts of mere statisticians". Historical truth is always based on accuracy. How many misconceptions concerning the development of civilization and religion have arisen from sources of "vivid dramatic fiction". Again, this statement does not accord with Professor Hatfield's methods. In order to obtain the "Spirit of Egmont", he insists upon a pure text. In order to obtain a pure text, he has worked through all the editions of "Egmont" and has diligently sought for misprints of the most minute nature (compare P. M., V., 5, p 146). Are these live facts and the products of modern historical research dead facts of mere statisticians?

"Vivid dramatic fiction" seems to play a part in reading into "Egmont", as well as into "Hermann and Dorothea" too much influence of "The Spirit of '76". For example: "The beginnings of the American Revolution were holding Goethe's breathless attention as he wrote, and its ideals of liberty and equality are reflected everywhere in the work". Are these ideas not due more to the influence of the Zeitgeist of the age in which Goethe lived than to the beginnings of our country's struggle for independence, which is but a particular product of the European revolution, differing according to the different conditions and according to the different Weltanschauung caused by the different conditions? (Compare "Hermann und Dorothea". Canto VI, Das Zeitalter.*)

The statement that "Egmont

mixes freely with the people, respects their judgment, and takes them into his confidence in a way which would have been approved of by Abraham Lincoln" seems a little overdrawn. Egmont, no doubt, sympathizes with the people and is a champion of their rights, but he hardly respects their judgment. Again the statement that "Goethe was always, in a certain deeper sense, a good democrat at heart", is not exactly clear. Goethe was "a lordly aristocrat", and can be compared with Bismarck rather than with Lincoln in many respects.

A tendency to sanctify Goethe, or rather Egmont, is noticeable in the chapter, "The Spirit of Goethe". Will this not hinder the student in obtaining an insight into "die Darstellung menschlicher Naturen in Goethes unerschöpflich reicher Fülle und Lebendigkeit"?

The above, perhaps too subjective observations, are not intended to detract from the interesting introduction and the helpful edition of the drama into which the maturer poet has worked so much of his great experiences and forceful personality.

Goethes "Das Märchen", edited with introduction, notes, vocabulary, and conversational exercises by Professor Charles A. Eggert. D. C. Heath and Co., 1904.

Professor Eggert's neat and careful edition of "Das Märchen" will, undoubtedly, be introduced by many teachers who appreciate the fact that the training of the imagination is one of the important factors in education. The pupils are inclined to remember that which is fanciful and weird. This will help them to acquire a living vocabulary. The conversational exercises, as far as they go, will be of assistance to the pupil in preparing the work at home. The notes are well selected.

*) Denn wer leugnet es wohl, dass
hoch sich das Herz ihm erhoben,
Ihm die freiere Brust mit reineren
Pulsen geschlagen,
Als sich der erste Glanz der neuen
Sonne erhob.
Als man hörte vom Rechte der Men-
schen, das allen gemein sei,

Von der begeisternden Freiheit und
und von der löblichen Gleichheit!
Damals hoffte jeder, sich selbst zu
leben; es schien sich
Aufzulösen das Band, das viele Län-
der umstrickte,
Das der Müßiggang und der Eigen-
nütz in der Hand hielt.

The vocabulary is carefully prepared. However, it hardly seems necessary to include words which the pupil already knows.

W. W. Florer.

Entwicklungslehre von Dr. Franz v. Wagner with notes and vocabulary by Arthur S. Wright, Professor of Mod. Languages, Case School of Applied Science, Boston, Heath and Co., 1904. IV + 61 Ss.

Mit dieser Ausgabe von Herrn Prof. Wagners Tierkunde, denn unter diesem Titel ist das Werkchen in der Sammlung Götschen erschienen, hat der Herausgeber die Liste der wissenschaftlichen Texte, die dem amerikanischen Lehrer zu Gebote steht, um ein sehr brauchbares Buch bereichert. Es mangelt uns immer noch an solchen Texten, denn von derartigen vorhandenen Texten ist eine grosse Anzahl in Bezug auf den Inhalt veraltet, und da hat der Herr Herausgeber entschieden recht, solche wissenschaftlichen Texte sollten auch inhaltlich von Wert sein. Der Text ist wohl etwas schwierig und dürfte daher wohl kaum als Einführung in die wissenschaftliche Lektüre benutzt werden.

In den Text (p. 32 ff) ist ein fünf Seiten langes Kapitel über den „Kampf ums Dasein“ aus Hertwigs Lehrbuch der Zoologie eingeschaltet worden, angeblich, um zum besseren Verständnis des Kampfes ums Dasein beizutragen, wohl aber auch, um die Seitenzahl, die sonst vielleicht als zu gering empfunden werden möchte, um etwas zu vermehren.

Der Text, sowie Vokabularium und Anmerkungen, sind auffallend frei von Druckfehlern. Die den Anmerkungen voranstehenden Paragraphen über die Partizipialkonstruktion im Deutschen sind gut angebracht. Anmerkungen und Vokabular, welches letztere nur die Fachausdrücke enthält, sind durchweg gut und genau gemacht. Man könnte allerdings fragen, wozu die Anmerkung zu formbildende Wirksamkeit p. 40, 17? Hätte es nicht genügt, formbildend in das Vokabular zu bringen? Warum ferner die Anmerkung zu darbieten p. 42, 5. fl., da man

doch sonst die trennbaren Verba nicht berücksichtigt. Im Vokabular heisst es ferner: Wechseltierchen, pl. amoebae, während das Wort p. 5, 9 auch Sing. vorkommt.

A Guide for the Study of Goethe's Hermann and Dorothea by Ernst Wolf and W. W. Florer, Geo. Wahr, Ann Arbor, Mich., 1904. III + 82 Ss.

Dieser Leitfaden besteht aus deutschen Fragen, die so gestellt sind, dass der Schüler am besten und bequemsten mit den Worten des Dichters selbst antworten wird. Die Fragen sind durchweg in gutem Deutsch gehalten, was bei einem solchen Leitfaden von der allergrössten Wichtigkeit ist, denn welchen Schaden unrichtige, nicht deutsche Fragen anzurichten im Stande wären, kann man sich denken. Das Büchlein soll dazu dienen, die Handhabung der sog. direkten Lehrmethode zu erleichtern. Was diese Methode betrifft, so können wir jede in diese Richtung gehende Strömung nur gut heissen. Eine Gefahr liegt aber immer vor, nämlich die, dass der Lehrer sich die Fragen nicht selbst einprägt und dieselben einfach vom Buch abliesst. Das Bestreben der Herren Herausgeber ist aber nur zu loben. Es ist gewiss Zeit, dass die alte routinemässige Lesung und Übersetzung etwas Werthvolleren Platz macht.

Charl. s H. Handschin.

Elementary Guide to Literary Criticism. By F. V. N. Painter, A. M., D. D., Professor of Modern Languages in Roanoke College. Boston, Ginn and Co., 1903.

Any work that will aid or encourage the study of literature should be heartily welcomed. This book, as the title indicates, is intended to help the young student, but many an older student will find something in it that will make his literary study more definite. The work is divided into three parts. Part I discusses the fundamental principles of literary criticism in three chapters which treat of the nature and office of criticism, the author and his work, and aesthetic principles. The few pages, only seventeen, devoted to aesthetic principles will set the student to thinking, and will

surely lead him to see beauties in literary expression and suggestion that never before appealed to him.

Part II explains the rhetorical elements of form under the subjects words, sentences, paragraphs, figures of speech, and style.

Part III is the best in the book, still its arrangement might be improved. The main subject is kinds of literature. There are six chapters, but the line of division is not well defined. For instance, didactic and lyric poetry are discussed in the chapter that is entitled kinds of poetry, while epic and dramatic poetry are treated in a chapter by themselves. These two chapters might well have been thrown together, or else there should have been a greater subdivision in order to give the various kinds of poetry equal importance or coordinate rank. The introductory chapter on the nature and structure of poetry is interesting and stimulating.

Each chapter throughout the book is followed by a list of review questions, and with the exception of the last four, each chapter is supplemented by illustrative and practical exercises. In the case of these four chapters, which deal with epic and dramatic poetry and the various kinds of prose, the author recommends that the student be referred to representative productions, and in lieu of the exercises, he offers some sensible suggestions for the guidance of the teacher in making selections.

The book is certainly helpful as an elementary guide, and it can be used to advantage even in the study of foreign literatures.

German Composition. With
a Review of Grammar and Syntax

and with Notes and a Vocabulary.
By B. Mack Dresden, A. M.,
Instructor in German, State Normal
School, Oshkosh, Wis. American
Book Company, 1903.

The author states in his Preface that this book has been compiled for the use of students who have a fair knowledge of the grammar of the German language, and who have done, in addition, at least one half year's reading and translating from German into English. He has endeavored to present well-graded selections for translating English into German. The notes, which are at the bottom of the page, and the vocabulary are merely suggestive, and they will not make grammar and dictionary unnecessary. The brief review of grammar and syntax preceding the exercises will be helpful to the student. The author has accomplished with success his task. The book could be used to good advantage alternately with another composition book, for experience has shown that it is well to change composition texts from time to time.

There are a few unusual words and expressions in the work, for instance, "stage of advance", page 5, line 10; "addresive", p. 12, l. 4. The signs and abbreviations after the word "April", p. 52, in the Vocabulary, seem to indicate that one form of the genitive may be "April". Under "Dorn", p. 66, the more usual weak plural "Dornen" should be added. Among misprints may be noted, "pheasants' egg" for "pheasant's egg", p. 43, l. 6; also l. 11; "embarrassment" for "embarrassment", p. 56, l. 13.

Charles Bundy Wilson.
The State University of Iowa.

III. Eingesandte Bücher

Die Chemie im täglichen Leben von Prof. Dr. Lassar-Cohn. Abridged and edited with notes and an introduction on German chemical nomenclature by Neil C. Brooks, Ph. D., Assistant Professor of German, University of Illinois. Boston, D. C. Heath and Co., 1904.

An Introduction to Vertebrate Embryology. Based on the Study of the Frog and the Chick by Albert Moore Reese, Ph. D. (Johns Hopkins), Associate Professor of Histology in Syracuse University and Lecturer on Histology and Embryology in the College of Medicine. With 84 Illustrations. G. P. Putnam's Sons, New York and London, 1904.

Germelshausen von Friedrich Gerstäcker. Edited with introduction, notes, exercises, and vocabulary by Griffin M. Lovelace, Instructor in Modern Languages, Louisville Male High School. Boston, Ginn and Co., 1904. Price 35 cts.

Minna von Barnhelm oder Das Soldatenglück von Lessing. Edited with notes and vocabulary by Richard Alexander von Minckwitz and Anne Crombie Wilder, B. A. Boston, Ginn and Co., 1904, Price 50 cts.

Primary Arithmetic by David Eugene Smith, Ph. D., Professor of Mathematics in Teachers College, Columbia University, New York. Boston. Ginn and Co., 1904. Price 35 cts.

An Elementary American History by D. H. Montgomery. Boston, Ginn and Co., 1904. Price 85 cts.

The Louisiana Purchase and the Exploration Early History and Building of the West by Ripley Hitchcock. Boston, Ginn and Co., 1904.

The Ship of State by Thos. at the Helm. Boston, Ginn and Co., 1904.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang V. September-Oktober 1904.

Heft 7-8.

26. Generalversammlung des Nationalen Deutsch-amerikanischen Lehrerseminar-Vereins.

(Offiziell.)

Die 26. Generalversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminar-Vereins fand am 29. Juni im Seminargebäude statt.

Dr. Louis F. Frank, Präsident der Verwaltungsbehörde des Seminars, richtete eine herzliche Begrüßungsansprache an die Delegaten.

Der Ausschuss für Beglaubigungsschreiben, welcher aus den Herren Albert Wallber, Wm. J. Krauthöfer und Chas. F. Ringer bestand, berichtete, dass 68 Mitglieder mit 1694 Stimmen zu Sitz und Stimme berechtigt seien.

Die folgenden Beamten verlasen hierauf ihre Jahresberichte.

Bericht des Präsidenten Dr. L. F. Frank.

Eine wehmütige Stimmung lagert über unserer diesjährigen Versammlung; können wir doch nicht umhin, des Mannes zu gedenken, der seit 16 Jahren wie ein kundiger Steuermann mit sicherer Hand das Schiffelein unserer Anstalt lenkte, er, der auf die Fahne seines Lebens das Motto geschrieben hatte: „Vorwärts in Wahrheit, Freiheit und Liebe“ — er, der mit glühender Begeisterung und rastlosem, selbstlosem Fleisse an der Hebung des Lehrerstandes arbeitete — er, von dem man nicht weiss, was an ihm grösser war, ob die Schärfe seines Denkens, die Tiefe seines Gemütes oder die Energie seines Willens; unser in allen Kreisen hochangesehener Direktor Emil Dapprich ist von seinem segensreichen Wirken durch den Tod uns entrissen worden. Ich ersuche die Versammlung, durch Erheben von den Sitzen unserem toten Freund den schuldigen Tribut der Dankbarkeit zu erweisen.

Nach dem am 25. November erfolgten Ableben Emil Dapprichs wurde in einer im Dezember abgehaltenen Versammlung Herr Max Griebisch, welcher mit Herrn Oskar Burckhardt während der neunmonatlichen Krankheit des Direktors die Leitung der Schule, letzterer die des Seminars übernommen hatte, zum interimistischen Direktor beider Anstalten gewählt. Es gereicht mir zur grossen Freude bei der heutigen Gelegenheit den beiden Herren für ihre mühevollen und trefflichen Leitung der Anstalt im Sinne ihres Vorgängers meine Anerkennung und den Dank des Seminars auszusprechen.

Das verflossene Schuljahr war ein Jahr ernster, zugleich aber harmonischer und erfolgreicher Arbeit; dieses war erkennbar an der in der letzten Woche stattgefundenen Schlussfeier des Seminars, welche ein beredtes Zeugnis nicht allein der Fähigkeit der Abiturienten, als auch der Teilnahme und Gewissenhaftigkeit der Lehrer ablegte.

Herr Henry Mann resignierte als ein Mitglied des Verwaltungsrats; auf Empfehlung des Präsidenten wurde Herr Carl Penshorn zum Mitgliede gewählt.

Während des verflossenen Jahres wurde die Anstalt von 32 Zöglingen besucht, von denen sich 10 in der Oberklasse, 14 in der Mittelklasse und 8 in der Unterklasse befanden. Sieben Abiturientinnen und ein Abiturient erhielten Diplome und 8 das Diplom als Turnlehrer und Lehrerinnen.

Die diesjährige Benefizvorstellung des Deutschen Theaters zum Besten der Anstalt brachte „Clavigo“ und „Die Geschwister“, welche in der gediegensten Weise aufgeführt wurde. Über den finanziellen Erfolg berichtet der Schatzmeister.

Als sehr erfreulicher Umstand ist es zu bezeichnen, dass der erfolgte Aufruf an frühere Stipendiaten einen befriedigenden Erfolg hatte.

Es liegt der heutigen Versammlung die wichtige Frage zur Erörterung vor, ob das Seminar die finanzielle Leitung und Verantwortung der Pädagogischen Monatshefte übernehmen soll. Zu diesem Zwecke wurde von den Herren Griebisch und Abrams ein Zirkular an die deutschamerikanische Lehrerschaft erlassen, mit der Anfrage behufs materieller und geistiger Unterstützung.

Zwingende Gründe veranlassen mich, eine Wiederwahl als Präsident des Seminars abzulehnen. Es geschieht dies mit den freundschaftlichsten Gefühlen gegen jeden mit mir an dem Seminar Beteiligten, und ich kann nicht umhin, das zu jeder Zeit angenehme Verhältnis des Verwaltungsrats unter sich und den Lehrern der Anstalt hervorzuheben und für die entgegenkommende und liebenswürdige Art und Weise, wie sie mein Amt erleichterten, meinen herzlichen Dank auszusprechen.

Louis F. Frank,
Präsident.

Milwaukee, den 29. Juni 1904.

Sekretär Wallbers Bericht.

An die 22. Generalversammlung des Lehrerseminars!

Das 26. Schuljahr ist zu Ende. Wir ziehen den Vorhang zurück, um die Vorkommnisse des verflossenen Termins Revue passieren zu lassen. Zu Anfang desselben fungierte Herr Oskar Burkardt als stellvertretender Direktor, während Herr Dapprich in Deutschland auf seiner Erholungsreise begriffen war. Als letzterer im Juli v. J. zurückkehrte, verschlechterte sich sein Gesundheitszustand derartig, dass ihm eine weitere Ruhepause bewilligt wurde. Seine Kräfte nahmen zusehends ab, und Ende November schied er aus dem Leben. Die Trauer um seinen Verlust war eine allgemeine und recht schmerzlich berührte sein Ableben die Mitglieder der Verwaltungsbehörde, mit denen er so viele Jahre für die Interessen des Seminars gearbeitet hatte. Eine imposante Leichenfeier fand in der Bundes-Turnhalle statt und die Ehrung, welche ihm zu teil wurde, bewies, in welcher hohen Achtung er bei seinen Mitmenschen stand, und wie sehr er als Lehrer beliebt war. In dankbarer Anerkennung seiner Verdienste um das Seminar übernahm der Vollzugsausschuss in Gemeinschaft mit der Deutsch-Englischen Akademie die Begräbniskosten, sowie die Auszahlung seines vollen Gehalts an die Witwe während des restierenden Schuljahres.

Herrn Burckhardt, welcher die Leitung des Seminars während Dapprichs Abwesenheit in anerkennenswertester Weise führte, wurde eine Extra-Vergütung und herzlicher Dank für seine erschwerenden Arbeiten zugesichert.

Um wieder eine einheitliche Leitung für Akademie und Lehrerseminar herzustellen, erwählte der Vollzugsausschuss, mit Zustimmung der auswärts wohnenden Mitglieder des Verwaltungsrats, Herrn Max Griebisch zum provisorischen Direktor, es dem Verwaltungsrate, den Statuten gemäss, überlassend, die Ernennung zu einer permanenten zu machen.

Die Beförderung des Herrn Griebisch veranlasste eine Vakanz im Lehrpersonal, welche durch die Anstellung von Herrn John Eiselmeier von Milwaukee gut ausgefüllt wurde. Die vielseitige Tätigkeit sämtlicher Lehrer hatte zur Folge, dass für Erteilung des Zeichenunterrichts, der eine Zeitlang ausfiel, Frl. Mary Shields, eine Lehrerin der Ostseite Hochschule, gewonnen wurde.

Seminarlehrer Hall, welcher die englischen Fächer unterrichtete, beendigte seine Tätigkeit am Schlusse des Schuljahres. An dessen Stelle gewannen wir Herrn Chas. W. Babcock, einen an der Universität Yale ausgebildeten Lehrer, welcher sein Amt mit Beginn des neuen Schuljahres antreten wird.

Neue Gedanken und neue Wege, welche auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts auftauchen, finden bei uns stets Förderung. So auch die bereits in mehreren Ländern eingeführte ungeteilte Schulzeit. Sie wurde als gut anerkannt und ist seit Ostern in Akademie und Seminar mit Erfolg ein-

geführt worden. In dem Bericht unseres Direktors wird diese Massnahme die ausgiebigste Erörterung erfahren. Wir dürfen es uns zur Ehre anrechnen, hier die Ersten zu sein, die in dieser Richtung bahnbrechend vorgegangen sind.

Zu den 23 am Anfange des Schuljahres sich in der Anstalt befindlichen Schülern traten 8 neu ein; von diesen trat eine Schülerin in das Turnlehrerseminar über, 2 Schüler und eine Schülerin resignierten, so dass 30 Schüler verblieben. Aus dieser Zahl graduierten 8.

Stipendiaten hatten wir 8, denen \$818 Vorschuss ausgezahlt wurden. In der letzten Generalversammlung wurde Herr C. O. Schönrich dazu aussersehen, das Seminar bei der im September 1903 in Baltimore tagenden Konvention des D. A. Nationalbundes zu vertreten. Herr Schönrich entledigte sich dieser Aufgabe aufs Energischste, und ist es seiner speziellen Befürwortung zu verdanken, dass der Konvent seinen Mitgliedern ans Herz legte, den im Interesse des Lehrerseminars gefassten Beschluss, dem Institute eine kräftige finanzielle Unterstützung angedeihen zu lassen, in Ausführung zu bringen. Als nach mehreren Monaten noch keine Gelder eingingen, unternahm es der Unterzeichnete, ein Rundschreiben an alle dem Nationalbunde zugehörigen Vereine zu senden, sie ersuchend, dem Beschlusse freundlichst zu entsprechen.

In Beantwortung dieses Aufrufs erwarben sich folgende Vereine und Personen die Mitgliedschaft:

D. A. Zentral Bund, westlicher Zweig, Allegheny, Pa.

Allegheny Turnverein, Allegheny, Pa.

H. C. Bloedel, Allegheny, Pa.

Zentral Turnverein, Pittsburg, Pa.

Verband der Deutschen Vereine, Indianapolis, Ind.

Ausserdem sandte Herr Clemens Vonnegut, Sr., Indianapolis, welcher bereits zu unseren Mitgliedern zählt, den Betrag von zwei Mitgliedszertifikaten ein.

Vom Schillerverein in St. Louis erhielten wir eine Abschlagszahlung mit dem Versprechen, dass weitere Rimessen folgen würden, bis ein Mitgliedszertifikat in Voll bezahlt sei.

Die Summe der so eingezahlten Beträge beziffert sich auf \$360. Auch eine Theatervorstellung zum Besten des Stipendienfonds fand statt, jedoch fiel das Ergebnis derselben hinter dem des Vorjahres zurück, weil die Saison bereits zu weit vorgeschritten und es unmöglich war, die Vorstellung früher abzuhalten. Der Reinertrag belief sich auf \$338.68.

Unsere Bibliothek, der ein neues, mehr entsprechendes Heim angewiesen wurde, ist von Herrn Burckhardt katalogisiert worden und befindet sich jetzt in geordnetem Zustande. Ein jeder, der diese immense Arbeit, welche damit verknüpft war, zu würdigen weiss, wird es begreiflich finden, dass der Voll-

zugsausschuss Herrn Burckhardt seinen verbindlichsten Dank für seine Mühewaltung aussprach. Auch Herrn Gerisch wurde Anerkennung und Dank zuteil für die Inventuraufnahme der physikalischen und naturwissenschaftlichen Lehrmittel.

Aus dem Finanzbericht werden Sie entnehmen, dass das diesjährige Defizit \$2,100 beträgt. Es wäre auf höchstens \$900 zu stehen gekommen, wenn nicht die Extraausgaben gewesen wären, welche mit dem Ableben unseres Direktors verbunden waren.

Die Rückzahlung von Stipendiengeldern ging ziemlich flott von statten Dank des, an die japanesische Kriegsführung erinnernden, forschen Vorgehens unseres Cincinnatier Verwaltungsratsmitgliedes. Dieses hatte zur Folge, dass 4 in Cincinnati wohnhafte Abiturienten ihre Konti vollständig ausgeglichen haben.

Von solchen Abiturienten, die bisher Abzahlungen geleistet, sind leider zwei in dem Iroquois Theaterbrande in Chicago ums Leben gekommen.

Mit dieser Versammlung läuft der Amtstermin von folgenden 5 Verwaltungsratsmitgliedern zu Ende, deren Nachfolger während der heutigen Sitzung zu wählen sind:

Gottlieb Müller und John Schwab, Cincinnati; Starr W. Cutting, Chicago; Dr. Louis F. Frank und Dr. Joseph Schneider, Milwaukee.

Im Jahre 1878 eröffnet, konnte unser Institut am 1. September 1903 auf ein 25jähriges Arbeitsfeld zurückblicken. Es hat, wie Sie wissen, mächtig mit unzureichenden Mitteln zu kämpfen gehabt und ist jetzt noch nicht dahin gelangt, dass sein Einkommen es vor einer Unterbilanz bewahrt. Aber sein bisheriges erspriessliches Wirken als Erziehungsanstalt sichert seine Existenz auch für die Zukunft, von der wir die uns mangelnde materielle Hilfe erhoffen. Möge das einzige nationale deutsche Werk in Amerika von seinen Freunden weiter gepflegt und so liberal unterstützt werden, wie dasselbe es verdient.

Glück auf denn zum zweiten Vierteljahrhundert.

Milwaukee, den 29. Juni 1904.

Albert Wallber,
Sekretär.

Bericht des Seminardirektors Max Griebisch.

Milwaukee, den 29. Juni 1904.

An die Generalversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminar-Vereins.

Geehrte Versammlung!

Am 2. September des Jahres 1903 waren 25 Jahre seit der Gründung des Lehrerseminars verflossen. Unter glücklicheren Umständen wäre dieser Tag wohl in gebührender Weise gefeiert worden. Aber schon zum Beginn

des Schuljahres lagerte eine trübe Wolke über der Anstalt, die jede Festfreude bannte. Unser Direktor Dapprich war von seiner Urlaubsreise zurückgekehrt, ohne die gesuchte und von uns allen so sehnlichst gewünschte Heilung gefunden zu haben. Das Krankenlager, auf das er sofort nach seiner Rückkehr geworfen wurde, ward ihm zum Sterbebette. Am 25. November wurde er von seinem langwierigen und schweren Leiden durch den Tod erlöst.

In Dapprich verlor die deutschamerikanische Lehrerschaft ihren bedeutendsten Führer, seine Freunde den treuesten Berater, unsere Anstalten den aufopferndsten Leiter, dessen ganzes Sinnen und Trachten einzig und allein dem Wohle derselben galt. Das, was Dapprich auf diesem seinem Arbeitsfelde getan hat, wird unauslöschlich in den Annalen unserer Anstalt eingegraben bleiben, und Ihr unterzeichneter Berichterstatter, der durch Beschluss des Verwaltungsrates mit dem Amte des Direktors für den Rest des laufenden Schuljahres betraut worden war, kann nichts Weiteres über seine Tätigkeit sagen, als dass er sich bemühte, das Seminar im Sinne und Geiste unseres verstorbenen Freundes weiter zu führen.

Die Arbeit des Seminars verlief sonst im verflossenen Schuljahre ohne besondere Zwischenfälle. Lehrer und Schüler waren gleichmässig bemüht, der Anstalt durch doppelte Pflichterfüllung über die schweren Tage hinwegzuhelfen. Und ich erlaube mir an dieser Stelle, insbesondere meinen Kollegen für ihr freundschaftliches Entgegenkommen den herzlichsten Dank abzustatten.

Das Seminar war von 32 Schülern besucht, die sich in folgender Weise auf die einzelnen Klassen verteilen: 1. Klasse—8, 2. Klasse—14 und 3. Klasse—10. Von den Schülern der dritten Klasse erhielten acht nach abgelegtem schriftlichem und mündlichem Examen das Zeugnis der Reife; eine derselben hatte den Kindergarten-Kursus gewählt. Zwei Mitglieder der Klasse zogen aus eigenem Antrieb vor, die Arbeit des dritten Kursus im folgenden Jahre zu wiederholen.

Gemäss dem Beschluss der vorjährigen Generalversammlung, durch welchen der stellvertretende Direktor Herr Burckhardt in Verbindung mit dem Lehrerausschuss beauftragt wurde, wenn möglich eine Entlastung der Schüler und Lehrer vorzunehmen, fand eine Abänderung des Stundenplanes statt, durch den namentlich in Übereinstimmung mit dem technischen Leiter des Turnlehrerseminars, Herrn Wittich, die Stundenzahl für den theoretischen Turnunterricht verringert wurde.

Eine weitere Abänderung des Stundenplanes trat am 5. April d. J. in Kraft. Der Vorstand der Deutsch-Englischen Akademie hatte in Würdigung hygienischer sowohl, als damit auch in enger Verbindung stehender pädagogischer Gründe beschlossen, den Unterricht in den wissenschaftlichen Fächern auf den Vormittag zu verlegen und nur den Unterricht in Handarbeiten und

Turnen für die Oberklassen am Nachmittag bestehen zu lassen, den Unterklassen dagegen den Nachmittag vollständig freizugeben. Da die Lehrkräfte des Seminars auch in der Schule tätig sind, erheischte diese Veränderung des Stundenplanes in der Akademie auch eine solche im Seminar. Mit Genehmigung des Vollzugsausschusses war daher für die Monate April, Mai und Juni die Schulzeit so festgesetzt, dass der Hauptunterricht von 8—1 Uhr in Dreiviertelstunden-Sektionen mit zwei Pausen von je 15 Minuten stattfand, dass am Dienstag und Donnerstag ebenso wie in den Oberklassen der Akademie—der Nachmittagsunterricht ausfiel, an den drei anderen Schultagen von 2:30—4:45 Unterricht vornehmlich in Gesang und Turnen erteilt wurde. Diese Anordnung bewährt sich in Bezug sowohl auf den Gesundheitszustand der Schüler als auch auf die geleistete Arbeit vorzüglich.

Im Sommer des vorigen Jahres wurde im Dachraume unseres Schulgebäudes ein Zimmer zur Aufnahme der Bibliothek neu angelegt. Während des Jahres unterzog sich Herr Burckhardt der Aufgabe, die Bücher von Schule und Seminar zu ordnen und zu katalogisieren. Dank seinem beharrlichen Fleisse und seinem grossen Geschick, präsentiert sich unsere Bibliothek nunmehr in prächtigster Ordnung, die das Auffinden eines jeden Buches und seinen sofortigen Gebrauch ermöglicht.

Eine wertvolle Bereicherung erhielt unsere Bibliothek in den letzten Wochen dadurch, dass uns Frl. Klara Kuehn die Bibliothek ihres Vaters, unseres langjährigen Freundes und Mitgliedes des Vollzugsausschusses, Herrn Ferd. Kuehn, überwies, wofür ihr der Dank des Seminars gebührt.

Durch den Hingang Dapprichs war die Neuanstellung einer Lehrkraft notwendig geworden. In Herrn J. Eiselmeier gewann die Anstalt einen für seinen Beruf begeisterten, mit gründlichem Wissen ausgestatteten und unermüdlich tätigen Lehrer. Auch für den Zeichenunterricht ergab sich die Notwendigkeit der Anstellung einer besonderen Lehrkraft. Frl. Mary D. Shields, Lehrerin des Zeichnens an der Hochschule der Ostseite, übernahm dieses Unterrichtsfach auch im Seminar, wo sie Samstags von 9—11 Uhr tätig war.

Eine Veränderung im Lehrpersonal des Seminars tritt mit Ende des Schuljahres in Kraft, indem Herr E. A. Hall, Lehrer der englischen Sprache und Literatur, die Anstalt verlässt. Herr Hall gehörte ihm 5 Jahre an, und seine Energie und Tatkraft, verbunden mit dem nötigen Können, machten seine Wirksamkeit zu einer sehr erfolgreichen. An seiner Stelle wurde durch Beschluss — Maiversammlung des Vollzugsausschusses Herr Chas. W. Babcock von New Haven, Conn., wo er während des letzten Jahres an der Hochschule unterrichtete und an der Yale-Universität studierte, erwählt.

An der Weltausstellung zu St. Louis beteiligten sich auch unsere Anstalten mit einer Anzahl von Schülerarbeiten, die vornehmlich zeigen sollen, wie das Prinzip des zweisprachigen Unterrichts durchgeführt wird.

Dieses Jahr führt eine Reihe bedeutender Männer Europas aus Anlass der Ausstellung nach Amerika. So wird auch Prof. Dr. W. Rein von Jena erwartet, und es gereicht dem Seminar zur Ehre, diesen bedeutendsten Vertreter auf dem Gebiet der Pädagogik für zwei Vorträge gewonnen zu haben, für welche vorläufig der 16. und 17. September festgesetzt sind.

Nachdem die Herold Co. von Milwaukee zu dem Entschluss gekommen, die Pädagogischen Monatshefte, das offizielle Organ des Lehrerbundes, nicht mehr weiter zu führen, befasste sich der Vollzugsausschuss mit der Frage, ob das Lehrerseminar den Verlag übernehmen soll. Ein Zirkular von Herrn Abrams und dem Unterzeichneten an die bisherigen Abonnenten ausgesandt, brachte eine ganze Reihe von Antworten, die durchweg dem Plane ihre Zustimmung gaben und die Unterstützung zur Förderung desselben zusagten. Eine Übernahme der Zeitschrift durch das Lehrerseminar würde eine nur heilsame Zentralisation der Sache des deutschen Unterrichts in unserem Lande bedeuten, und ich erlaube mir daher, den Plan der Übernahme befürwortend zu unterbreiten.

Zum Schluss gestatte ich mir noch, den Herren des Vollzugsausschusses und des Verwaltungsrates für ihr Interesse an dem Wohl und Gedeihen der Anstalt, sowie für das mir erwiesene Wohlwollen von ganzem Herzen zu danken. Der Wert der Kenntnis der deutschen Sprache wird in immer weiteren Kreisen anerkannt, und auch die Wichtigkeit für ihren Beruf tüchtig vorgebildeter Lehrer bricht sich im Erziehungswesen immer mehr Bahn. Dies gibt unserer Anstalt die Gewähr nicht allein des Weiterbestehens, sondern einer grösseren segensreichen Tätigkeit in der Zukunft, vorausgesetzt, dass sie den Anforderungen, die an sie gestellt werden, gerecht wird. Da, wo Fortschritt ist, da ist Leben — und auch im Lehrerseminar ist Fortschritt Bedingung für Bestand. Möchten die alten bewährten Kräfte uns treu bleiben und sich immer neue hinzufinden, um vereint diesen Fortschritt zu erstreben und die Anstalt so auszubauen, dass sie je mehr und mehr ihrer Aufgabe gerecht werde: dass sie ein Sammelplatz für alle diejenigen werde, denen die Pflege unserer schönen deutschen Sprache am Herzen liegt, dass sie junge Lehrer und Lehrerinnen in immer grösserer Anzahl hinaussende, die nicht allein mit dem nötigen Wissen ausgestattet sind, sondern auch mit der wahren Begeisterung für ihren Beruf erfüllt sind, und in denen der Geist der Humanität lebendig ist, der den Menschen aus dem Materialismus zu allem Wahren, Guten und Schönen erhebt.

Ergebenst,

Max Griebisch.

Bericht des Prüfungsausschusses.

An den Vorstand des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes und den Verwaltungsrat des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars.

Geehrte Herren:

Die Tatsache, dass nur der Name *eines* Mitgliedes des auf dem Erier Lehrertage ernannten Prüfungsausschusses unter dem nachfolgenden Berichte steht, ist auf den Umstand zurückzuführen, dass Herr John Eiselmeier vor einigen Monaten in die Fakultät des Lehrerseminars eintrat und Herr Dr. H. H. Fick eine Ferienreise nach Deutschland angetreten hat.

Es darf als bekannt vorausgesetzt werden, dass das Seminar seit dem Dahinscheiden unseres unvergesslichen Freundes Emil Dapprich interimistisch unter der Leitung des Herrn Max Griebisch steht. Es gereicht uns zur Freude, konstatieren zu können, dass diese Erziehungsanstalt während des heute zu Ende gehenden Schuljahres im Sinne und im Geiste des verstorbenen Leiters gewirkt hat.

Dem Prüfungsausschusse wurden im Monate Mai die schriftlichen Prüfungsarbeiten der Oberklasse zur Durchsicht unterbreitet. Diese behandelten in Übereinstimmung mit den Vorschlägen der Fakultät und des Prüfungsausschusses die folgenden Fächer: Aufsatz, Literaturgeschichte, Geschichte der Pädagogik, Composition und Physics.

Sämtliche Arbeiten zeichneten sich durch Sorgfalt und Sauberkeit in der Ausführung aus und zeugten von fleissiger, erfolgreicher Arbeit seitens der Schüler und Lehrer während des Jahres.

Auch über den Ausfall der mündlichen Prüfungen, welche in den Tagen vom 20. bis zum 22. Juni stattfanden, ist Erfreuliches zu berichten. Die vorgeführten Probelektionen bewiesen, dass die jungen Lehrer sich mit Freudigkeit und Ernst für die ihnen gestellten Aufgaben vorbereitet hatten; sie zeigten Sicherheit, Gewandtheit und Ruhe in der Handhabung der ihnen zeitweilig unterstellten Schulklassen, und die Fragestellung war in den meisten Fällen entwickelnd und sprachlich und pädagogisch einwandfrei.

In einer Vorversammlung hatte man sich ausser den erwähnten Probelektionen auf folgendes Programm bezüglich der mündlichen Prüfungen geeinigt: Pädagogik und Psychologie durch Direktor Max Griebisch, Algebra und deutsche Grammatik durch Herrn Oskar Burckhardt, englische Literatur durch Herrn E. A. Hall, Physiologie durch Herrn Paul Gerisch, und Geschichte der Vereinigten Staaten durch Herrn Eiselmeier. Die Fragen erstreckten sich über ein weites Gebiet in jedem Fache, die Antworten der Schüler waren sicher und bestimmt, inhaltlich und sprachlich wohl gegliedert und berechtigen uns zu dem Urtheil, dass die Abiturientenklasse des Jahres 1904 sich den besten ihrer Vorgänger würdig anreihet. Ein Umstand, für den die Leitung des Seminars nicht verantwortlich gemacht werden kann, erfüllt

uns mit Bedauern: das männliche Geschlecht ist unter den Zöglingen des Nationalen D. A. Lehrerseminars numerisch sehr schwach vertreten. Die Mitglieder des Lehrerbundes und die anderen Freunde der Strebeziele unserer Anstalt sollten es sich zur Aufgabe machen, tüchtige junge Männer zum Eintritt in das Lehrerseminar zu bewegen.

Indem wir dem Leiter und den Lehrern des Seminars Dank und Anerkennung zollen für ihr segensreiches Wirken im Dienste der Erziehung, verbleiben wir mit kollegialischem Grusse und Hochachtung

Bernard A. Abrams, Milwaukee.

M. Schmidhofer, Chicago.

Milwaukee, den 22. Juni 1904.

Die Ausschüsse für Prüfung der Jahresberichte unterbreiteten folgende Beschlüsse zur Annahme:

1. Mit schmerzlichem Bedauern haben wir die Kunde von dem Dahinscheiden des langjährigen Direktors des Lehrerseminars vernommen. Einer der wackersten Männer deutscher Abstammung, ein fortschrittlicher, für seinen Beruf begeisterter Erzieher und Lehrer, ein edler Mensch schied mit Emil Dapprich allzufrüh von dem ihm so teuren Wirkungsfelde. Wir versichern hiermit der Familie unseres verewigten Freundes unser inniges Beileid und sprechen dem Vollziehungsausschusse Dank und Gutheissung aus für alle von ihm zur Ehrung des Andenkens unseres verstorbenen Direktors getroffenen Massregeln.

2. Wir ersehen aus dem Bericht des Sekretärs, dass auch das letzte Rechnungsjahr des Seminars mit einem Defizit abschliesst. Wir empfehlen dem Verwaltungsrat dringend, durch rege Agitation eine Vermehrung des Stammkapitals herbeizuführen.

3. Die Jahresversammlung ist der Ansicht, dass die Weiterführung der Pädagogischen Monatshefte im Interesse der Ziele unserer Körperschaft von hoher Wichtigkeit ist. Sie erklärt sich im Prinzip mit dem Plane, die Monatsschrift unter der Ägide und der finanziellen Verantwortung des Lehrerseminars weiterzuführen, einverstanden. Sie verweist hiermit diese Angelegenheit an den neuen Verwaltungsrat mit dem Auftrage, den Plan und dessen Ausführbarkeit sorgfältig zu prüfen und nach bestem Ermessen zu handeln.

4. Die Jahresversammlung drückt hiermit ihr Bedauern aus, dass der verdienstvolle Präsident, Herr Dr. Louis F. Frank, eine Wiederwahl entschieden ablehnt. Sie spricht jedoch die Hoffnung aus, dass seine wertvollen Dienste der Anstalt nicht entzogen werden.

5. Wir schliessen uns dem Vollziehungsausschusse an, indem wir dem Seminarlehrer Oskar Burckhardt herzlich danken für die Opfer an Zeit

und Mühe, die er auf die Ordnung der Bücher des Lehrerseminars verwandt hat.

Für die Überweisung der Bibliothek ihres verewigten Vaters gebührt Frl. Klara Kuehn der herzliche Dank der Versammlung.

Diese Empfehlungen wurden gutgeheissen.

Vertretung in St. Louis.

Herr C. O. Schönrich von Baltimore, Md., machte die Delegaten auf die am 16. und 17. September in St. Louis stattfindende Konvention der Germanischen Völker aufmerksam, zu der man von Europa zahlreichen Besuch erwarte. Er wünschte auch das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar auf derselben offiziell vertreten zu sehen, und solle dort auch womöglich ein Vortrag über das Deutschamerikanische Lehrerseminar gehalten werden. Auf den Antrag von Prof. B. A. Abrams wurde der Wunsch des Herrn Schönrich zum Beschlusse erhoben, sodass die Milwaukeer Lehranstalt in St. Louis offiziell vertreten sein wird.

Der Nominationsausschuss, dem die Herren Wm. J. Krauthöfer, Chas. F. Ringer und Paul Gerisch angehörten, brachte die folgenden Herren in Vorschlag: Gottlieb Müller und John Schwab von Cincinnati, O., Dr. Louis F. Frank und Dr. Joseph Schneider von Milwaukee und Prof. Otto Heller von St. Louis.

Die Vorgeschlagenen wurden einstimmig erwählt. In einer unmittelbar darauffolgenden Sitzung organisierte sich der Verwaltungsrat wie folgt:

Präsident: Dr. Louis F. Frank.

Vize-Präsident: Fred. Vogel jr.

Schatzmeister: Albert O. Trostel.

Sekretär: Albert Wallber.

Finanzausschuss: Fred. Vogel, jr., Karl Penshorn.

Lehrerausschuss: Bernard A. Abrams, Prof. Otto Heller, St. Louis, Louis Schutt, Chicago.

Herr Max Griebisch wurde einstimmig auf 3 Jahre als Direktor erwählt.

Der Bericht des Schatzmeisters Albert O. Trostel, ergab: Einnahmen \$9,102.38; Ausgaben, \$11,247.53; Defizit, \$2,145.15.

Albert Wallber,
Sekretär.

Das Kind in der Literatur.

(Aus der Schweizerischen Lehrerzeitung.)

Von L. von Dobrzynska.

Das Gebiet der Literatur hat sich in den letzten zwanzig Jahren beträchtlich erweitert. Es sind so tiefgreifende, geheimnisvolle Geisteszustände ans Tageslicht gefördert und zum Ausdruck gebracht worden, dass Kunstwerke wie diejenigen eines Dehmel, Schlaf, Hauptmann, Gorki, Przybyszewski, d'Annunzio nicht nur Offenbarungen für die Kunst sind, sondern auch als wissenschaftliche Vorarbeiten der Psychologie gelten können. Sie erschliessen Gefühlszustände, die aus den bis jetzt unerforschten Grenzgebieten herrühren, wo Geist und Körper zusammentreten, sich unterstützen, bekämpfen oder ewig peinigten.

Der Mensch begegnet nicht mehr dem Leben als Dulder oder Lenker unerwartet eintretender Ereignisse; er wird stets als der Urheber des Lebens und seiner Zufälligkeiten gezeigt. — Wir erfahren nicht nur, „wie“ das Dasein und die Menschen sind — sondern „warum“ sie so sind, welchen Anteil jede Individualität an diesem „warum“ hat, wie jede Tat aufgebaut wird, durch alle Stadien, vom ersten Eindruck oder Gefühl an bis zur letzten, in die äussere Handlung sich gestaltenden, definitiven Aufregung. Diese Analyse ist das Grossartige der modernen Kunst.

Und nicht genug, dass der reife Mensch unter jenem Skalpell der genauen Beobachtung seine Seele vollständig enthüllen muss; auch das Kind wird herangezogen und an ihm festgestellt, welche Elemente des Mannes oder der Frau im Knaben und Mädchen schon vorhanden sind und als Triebfeder des kindlichen, äusseren Wesens gelten können.

Die Kleinen haben seit langen Zeiten her den Dichtern ein nie seine Wirkung verfehlendes, künstlerisches Mittel geboten.

Das Kind war das unschuldige, gedankenschwache, gefühlvolle, phantasiereiche, nach Liebkosung und lustigem Spiel lechzende Geschöpf, wie es Viktor Hugo in zahlreichen Gedichten besungen hat. Es war sein Recht, absolut sorglos zu leben, von den Verirrungen, Kämpfen, Konflikten des reiferen Alters keine Ahnung zu haben, überhaupt ein Übergangsglied zwischen Engel und Menschen zu bilden, eher mit dem ersten als dem zweiten verwandt. — Diese Vorstellung vom Kinde, die noch bei allen Grossmüttern und bei mancher Mama des XX. Jahrhunderts unversehrt fortlebt, war bis in die letzten Jahrzehnte auch der Standpunkt der Literatur. Der Schriftsteller oder Dichter brauchte dann nur jenen unschuldigen, sich selbst unbewussten Engel dem Leben in die rohen Klauen zu werfen, ihn von Abenteuer zu Abenteuer zu führen — und der Erfolg war gesichert.

Und wenn ich den Sachverhalt so darstelle, will ich gar nicht darüber scherzen. Ich verdanke dieser Methode viele tiefe und erschöpfende Eindrücke.

Wer in Shakespeares „König Johann“ die Szene gelesen hat, wo der zwölfjährige Arthur von Bretagne durch seine Klagen und Bitten den Henker dazu bringt, ihn unverseht zu lassen — wo jener ihm die Augen ausbrennen sollte —; wer mit den Kindergestalten Dickensscher Romane, einem Oliver Twist, David Copperfield, Paul Dombey mitgeföhlt; die Schicksale des kleinen Rémy in Malots „Sans Famille“, oder des Daudetschen „Petit Chose“ verfolgt, die Anfangskapitel des „Homme qui rit“ von Viktor Hugo bewundert und seine Cosette in den „Misérables“ liebgewonnen, hat das Dramatische und Liebliche dieser Schöpfungen nicht genug bewundern können — und wird sie noch jetzt schätzen müssen, obgleich er in dieser Hinsicht etwas Besseres kennt.

Denn leugnen kann man es nicht: die moderne Behandlung des Kindes in der Literatur bezeichnet einen grossen Fortschritt. Es wird vor allem der Wahrheit ein gerechter Tribut gezollt. Das Kind ist nicht mehr das Geschöpf, das mit dem zukünftigen Menschen keinen sichtbaren Zusammenhang aufweist — ganz besonders nur ihm zukommende Geföhle, Urteile und Begehungen hat, das Kind ist jetzt der kleine Mensch. Das Leben, mit dem es zusammentritt, bildet alle in der Seele niedergelegten Keime, und dank der Kunst wird der bisher geheime Entwicklungsprozess sichtbar; die Hüllen des Samenkörnleins sind behutsam gehoben, man sieht den Baum wachsen.

So hebt Peter Altenberg, der grosse Wiener Meister, in mehreren seiner Skizzen aus der Sammlung „Wie ich es sehe“ eine Seite der Mädchenseele hervor, in der sich die zukünftige Frau kundgibt. Mit ein paar Zeilen meisselt er seine Gestalten wie aus Marmor. — Die kleinen Mädchen mit langen Locken und stimmungsvollen Kleidchen bewahren ihre ganze kindliche Naivität. Wie er sie zu belauschen versteht! Hier schildert er ein winziges, siebenjähriges Ding, das hinausgegangen ist in die Frühlingssonne, es will nicht spielen, sondern sitzt und schaut in den blauen Himmel, die Frühlingsdüfte einatmend — eine sich noch unbewusste, aber tiefe Künstlerseele. — Dort sieht er von einer Hotelterrasse einer Zwölfjährigen zu, die mit fliegendem Haar und vor Freude gerötetem Gesichtchen am Gartenteich steht und angelt. Es wirft die kleinen, goldenen Fischlein, die es herauszieht, auf den weichen Sand. Die Fischlein verenden nach kurzem Todeskampf — das Kind kümmert sich um ihre Qual nicht. Alte Damen schelten über diese Grausamkeit. Der Dichter lacht und ruft: „Angle, Kind, — bis die Zeit kommt, wo du Herzen so angeln wirst, du Liebliche, Grausame — du Königin!“

Die Grausamkeit der Frau erschreckt ihn nicht. Der Mann soll König sein, der bettelt bei einer Königin, und nicht ein Bettler — der König bei

einer Bettlerin ist. Seine Kleinen sind auch immer stolz, aber wie liebevoll zugleich! — „Der Mann hat eine Liebe — die Welt, die Frau eine Welt — die Liebe,“ meint Altenberg, und die jungen Seelen, die er heraufbeschwört, haben alle schon jene träumerische Sehnsucht, zu verstehen, zu fühlen — sich hinzugeben. So das Mägdlein, das gewissenhaft ihre Klavierübungen hält und sich zugleich stark wundert, wie es doch sonderbar ist, dass sie bei gewissen Akkorden immer an den jungen Hausfreund denken muss, dessen Seele, ihrem Urteil nach, diesem Akkord so sehr ähnlich sei. — Sie fragt den Jüngling um Erklärung. Er steht betroffen vor dem tiefen Gemüt dieser Zwölfjährigen und denkt: „Wie wird einst diese in den Seelen zu dichten verstehen, wie wird sie eine jener Frauen werden, die nicht das sind, was sie sind, sondern das, was sie im Manne dichten, Dichter und Dichtung, des Liedes Sänger und das Lied zugleich.“

Von den beiden braunlockigen Schwesterchen tönt jede gleichsam die Melodie ihres Wesens aus. Die eine unterhält sich am liebsten mit Hrn. Altenberg, die andere hat nur Ohr und Auge für Blumen und Bäume; jene eine zukünftige Frau — diese einsame Künstlerin.

Die Zartheit, Lieblichkeit, Beredsamkeit dieser Kindertypen lässt sich nicht in einem flüchtigen Feuilleton wiedergeben. Man muss das Buch lesen.

Ein Gegenteil zu Altenberg ist Gorkie in vielen seiner Werke, besonders aber in seinem Roman „Die drei Menschen“. Diese „drei Menschen“ sind drei kleine Knaben: Ilja Lunew, Paschka Gratschew und Jakob Filimonow. Das Milieu, in dem sie aufwachsen, ist dasselbe, wie in „Oliver Twist“, d. h. die niedrigsten Volksklassen. Dunkle Kellerräume dienen als Wohnung und schmutzige Höfe und noch schmutzigere Strassen als Spielplatz. Um sich her sehen die Kinder nur Ausschweifung, Betrug, Lüge. In der Schule lernen sie zwar lesen, schreiben und rechnen — aber von Religion, Moral, Weltanschauung keine Spur. Ganz ihrer eigenen Natur überlassen, so dass Rousseaus Herz in Wonne hätte darüber aufgehen können, — verstehen die Kinder den Sumpf, der sie umgibt, nicht — und ihr ganzes Streben geht darauf hin, sich ein reines, ästhetisches Dasein zu verschaffen. Besonders strebsam ist der begabte, lebenslustige Ilja.

Da bekommt er Dinge zu sehen, die über sein Verständnis reichen. Das Böse siegt über das Gute in der Weise, dass er an Gott zweifelt. In der Liebe und dem Schaffen hofft er eine Zuflucht zu finden, sein ungeschulter Geist kann aber nicht die richtigen Mittel wählen, um Menschenherzen zu gewinnen, seine Arbeit ertragsvoll zu machen. Ein grossartiger Kampf beginnt zwischen dem, seine Mängel immer stärker fühlenden Verstande und dem immer verworrener werdenden Leben. Die Leidenschaften wachsen; Missetat häuft sich auf Missetat — allen Vorsätzen, allen Versuchen eines Besseren zum Trotz. — Der gepeinigter Geist verlangt nach Befreiung, und wenn der zur Verzweiflung getriebene Ilja sich an einer Mauer den Schädel einschlägt

mit dem Rufe: „Flieg Seele“ — so bleibt man vor dieser markerschütternden, inneren Tragödie bestürzt stehen, wie vor einem mächtigen Symbol jenes, die Gesellschaft zerfressenden Übels der falschen oder mangelnden Begriffe, an dem so unzählige Existenzen zugrunde gehen. — Und nicht nur daran.

Es müssen auch Menschen untergehen, wenn sie nach zu hoch gestellten Idealen greifen. „Der Kinderkreuzzug“ Schwobs ist eine Versinnlichung dieser Wahrheit. Die Modernen gebrauchen das Kind nicht nur als grundlegendes Studium der Psychologie der Erwachsenen — sondern ebenso oft zum Symbolisieren. Schwob gebührt darin die Siegespalme. Selten wird die süsse Zuversicht, Menschenliebe, geduldige Aufopferung, Unvorsichtigkeit, gefühlvolle Phantasie des Idealisten so schlicht und doch ergreifend dargelegt, wie in den Erzählungen der kleinen Alix und ihrer Gefährten, die nach Jerusalem wandern, um das heilige Grab zu befreien.

Dass die Auffassung des Kindes, wie sie in diesen Werken vorkommt, keine künstlerische Abstraktion, sondern aus der Erfahrung herausgeschälter Eindruck ist, beweisen Versuche von Nicht-Künstlern, auf dieselbe Weise zu verfahren, d. h. die zu einer Tat sich verschmelzenden Gefühle und Gedanken bis auf ihren Ursprung zu verfolgen und Züge der allgemein menschlichen Psychologie im Kinde zu unterstreichen. — Die Ergebnisse zeigen sich als höchst befriedigend. Lou Andreas-Salome verdankt dieser Methode das psychologisch überaus reiche, neue und ergreifende Material, welches aus ihrer Novellensammlung „Im Zwischenland“ eine hervorragende Leistung macht, trotz der höchst mangelhaften, durch weitschweifige Schilderungen und überflüssige Gespräche entstellten Form.

Ihre Kindergestalten weisen einfach herrliche Momente auf.

Die unbewussten und halbbewussten Assoziationsprozesse, aus denen Affekte entstehen, die Wendepunkte im geistigen Dasein des Kindes bilden, sind mit einer Feinheit und Wahrheit geschildert, welche nichts zu wünschen übrig lässt. — Nicht minder der gewaltige Zwang der fortschreitenden Entwicklung. Er führt trotz ihres Willens und oft auf mühsamem, dornenvollem Wege die Kleinen aus dem sonnigen Lande der Kindheit in das sturmbewegte Königreich der Jugend hinüber und wirft einen tragischen Schein auf sie.

Die so grausam missverstandete Übergangszeit vom Kind zum Backfisch wird hier vielleicht zum erstenmal ins richtige Licht gestellt. Wer je die Unbesonnenheit begangen hat, über die herannahenden Kinder und ihre sich so oft unangenehm äussernden seelischen Umwälzungen zu schelten oder zu lachen, mag die Heldinnen von Lou Salomes „Im Zwischenland“ kennen lernen, und es wird ihm wohl die Lust vergehen, flüchtig über die kindlichen inneren Kämpfe hinwegzugehen. Helfen muss man hier, nicht zürnen oder scherzen.

Ungeschickte Behandlung, ein gedankenloses Spott- oder Scheltwort

kann das ausserordentlich stark in die Höhe schiessende jugendliche Gedanken- und Gefühlsleben knicken, es dazu zwingen, sich in die tiefsten Tiefen der Seele zusammenzuknicken, zu verkriechen, dort zu verderben, um den schlammigen Boden zukünftiger Entartung zu bilden.

Aufbau im Sprachunterricht.

(Oesterreichischer Schulbote.)

Von **Julia Pulitzer**, k. k. Uebungsschullehrerin in Linz, a. D.

Von dem Satze ausgehend, dass der *Gebrauch der Sprache* das Gebiet sei, das im Sprachunterricht die möglichste Berücksichtigung und zielbewussten Auf- und Ausbau zu erfahren habe, suchen wir jene Teile der Sprachlehre heraus, die erfahrungsgemäss am meisten gegen den Anprall der teils vernachlässigten, teils fehlerhaften Umgangssprache geschützt werden müssen. Ein solches, vielen Angriffen ausgesetztes Kapitel ist die Rektion der Zeitwörter.

Was hier zu lehren, vor allem zu üben ist, liegt vollständig im gewohnheitsmässigen Denken und Sprechen. Regeln aufzustellen, ist selbst für die Oberstufe schwer und nicht lohnend. Eine Durchsicht von Lehrbüchern der Grammatik wird den Lehrer bald zu dem Ergebnis führen, dass hier mit Grammatik im engeren Sinne nichts erreicht werden kann. Was sollen Kinder damit anfangen, wenn man sie lehren wollte, der Akkusativ bezeichne das nächste Ziel der Tätigkeit, der Dativ ein entfernteres. Und selbst wenn man Regeln aufstellen wollte, zeigen dieselben nichts anderes, als dass sie unbestimmt und schwankend sind. Nach welcher Regel soll man unterscheiden, warum der Jäger *den Hund jagt*, der Hund *demselben* nachjagt, dabei aber *ihn* verfolgt. Wenn Grammatiker behaupten, der Dativ werde nach Zeitwörtern gesetzt, die trennbar zusammengesetzt sind, so frage ich, warum kann ich *dich* suchen und ebenso *dich* aufsuchen.

Es hiesse Wasser mit Sieben schöpfen, wollte man sich in der Volksschule und namentlich in der Unter- und Mittelklasse mit grammatischen Regeln helfen. Nichts anderes als Gewohnheit und Übung können eine feste Grundlage für korrektes Sprechen und Schreiben schaffen, und zwar Übung beim Lese- und Schreibunterricht, in den sehr ernst zu nehmenden Memorier- und Erzählübungen und häufiges Erkennenlassen der durch die Fälle der Haupt- und Fürwörter ausgedrückten Beziehungen. Dass bei entsprechender Erziehung und Aufmerksamkeit das Sprachgefühl bald vorhanden und die Einsicht in die Beziehungen der Satzglieder selbst im zarteren Alter

möglich sind, erlebte ich an Kindern, die in richtiger Umgangssprache aufwachsen. So las ein siebenjähriger Knabe die Aufschrift: „Eingang im Gastgarten.“ — „Ist denn der Eingang drin im Garten?“ fragte das Kind. Allerdings war sein Sprachgefühl nicht irre gemacht worden. Hätten wir überhaupt nicht mit angewöhnten Fügungen wie: „Ich habe ihm gesehen,“ — „ihm gefragt“ — „die Wäsche im Kasten gelegt“ u. s. w. zu kämpfen, so wäre die Arbeit in der Schule weniger entmutigend. So treten die Dativ-Unarten gerade erst im späteren, schulpflichtigen Alter auf, wenn die Freischreibübungen beginnen, da ja dann der durch den Familiendialekt angewöhnte Sprachgebrauch erst recht seine zwingende Macht ausübt. Und ich muss leider bekennen, dass es mir bei aller Sorgfalt und Mühe nicht gelungen ist, Vorstöße gegen die Rektion, die einem oft einen Faustschlag versetzen, vollständig auszurotten. Indessen darf man doch den Mut nicht verlieren und muss in der angedeuteten Richtung so bald als möglich den Kampf gegen die Nachlässigkeit des Sprechens und die Flüchtigkeit des Denkens aufnehmen.

Die Lehrpläne verlangen auf der Unterstufe den einfachen Satz. Dadurch wird man leicht veranlasst, die Sprachübungen, mündliche sowohl als schriftliche, auf den einfachen Satz zurechtzuschneiden. Es werden also einfache Sätze geübt, die nur die verschiedenen Prädikatsformen enthalten. Das Kind wird im 1. und 2. Schuljahre verhalten, in ganzen Satzreihen auszusagen, was das Subjekt tue, wie es sei, was es sei, was mit ihm getan werde. Dabei werden aber in dem empfänglichsten Alter, in der Zeit der bildsamsten Sprechfähigkeit der 3. und 4. Fall vermieden. Und das sollte nicht sein. Man wende nicht ein, das sechs- bis siebenjährige Kind sei noch zu unreif dazu. Man lausche nur, wie so oft schon betont wurde, der Lehrmeisterin Natur und horche, was das Kind auf seinen Spielplätzen, was es unter seines gleichen spricht. Es wird ihm nicht einfallen, nur in einfachen Sätzen zu sprechen. Längst schon hat es den Begriff der zielenden Zeitwörter. Es verlangt, es bittet, es nimmt, es gibt, es schenkt, und lässt sich beschenken. Karl fängt seinen Bruder und versetzt ihm einen Hieb, Marie behütet den kleinen Bruder und führt ihn zur Schule, sie erhält den Apfel und verspeist ihn — lauter Beziehungen, die den Kindern geläufig und vertraut sind und für die sie auch den richtigen Ausdruck finden werden, insofern er nur auch richtig gepflegt wird.

Im Anschauungsunterricht und in den Erzählungen finden wir in der Elementarklasse reichlich Gelegenheit, die Sprechübungen so vorzunehmen, dass der 3. und 4. Fall der Haupt- und Fürwörter zur Einübung gelangt, lang bevor er grammatikalisch behandelt werden kann.

Ich setze voraus, dass der anlehrende Sprachunterricht seine Geltung behalte, hoffe dabei eine Wiedergeburt unserer Lesebücher und lasse hier einige

Beispiele folgen, die zeigen sollen, welche Sprachübungen, sowohl mündliche als schriftliche, sich aus dem Anschauungs- und Lesestoff ergeben können.

2. Schuljahr.

Lesebuch des k. k. Schulbücherverlages. II. Teil.

Grundlage: 20. Der grosse Tisch.

Anschauungsstoff: Was Menschen und Tiere essen.*)

Einübung des 4. Falles.

Anna und Hermann assen die Suppe, das Brot, den Braten, die Kartoffeln, den Apfel. Die Mutter hatte den Tisch gedeckt; der Vater hatte versprochen, einen anderen gedeckten Tisch zu zeigen. Er zeigte das Feld, die Wiese, den Wald und den Berg. Die Bienen suchten Honig, die Spatzen schmausten die Kirschen, die Schwalbe fing eine Mücke nach der anderen, der Hase frass den Kohl auf dem Felde, die Schafe weideten das Gras ab und die Kinder suchten und fanden Erdbeeren.

Zur Einübung des 3. Falles (mündlich und schriftlich).

Die Mutter gab den Kindern die Speisen. Sie reichte dem Knaben und dem Mädchen ein Stück Brot. Die Kinder dankten dem Vater und der Mutter. Später zeigte der Vater den Kindern das Feld, die Wiese, den Wald und den Berg. Er hatte seinem Sohne und seiner Tochter einen Spaziergang versprochen. Damit machte er seinen Lieblingen eine grosse Freude.

4. Fall. (Das Fürwort „ihn“.)

Grundlage: 33. Sei versöhnlich.

Josef begleitete seinen Mitschüler Franz. Er wurde zornig und stiess ihn und schlug ihn; dann aber wurde er ängstlich und bat ihn um Verzeihung. Er wollte ihn nimmer schlagen und stossen.

NB. Es ist aufzufassen, wer mit dem Worte „ihn“ gemeint sei.

3. Fall. (Das Fürwort „ihm“.)

Josef zeigte seinem Mitschüler Franz seine Aufgabe. Die gefiel dem ordentlichen Knaben nicht. Da wurde Josef zornig, riss ihm die Schrift weg, gab ihm Stösse und versetzte ihm einen Hieb. Franz drohte ihm, er werde ihn verklagen. Anfänglich trotzte Josef dem friedfertigen Franz, dann aber sah er sein Unrecht ein und bat um Verzeihung. Franz verzieh ihm auch, reichte ihm die Hand und versprach ihm, er werde dem Herrn Lehrer von dem Streite nichts sagen.

*) Das Zeitwort „essen“ ist sehr wertvoll als Typus des zielenden Zeitwortes.

3. Fall der Mehrzahl. (Einübung der Endung „n“.)

Grundlage: 93. Die Haustiere.

Was den Tieren schmeckt.

Franz ist bei einem Bauersmann gewesen, der hat ihm seinen Hof und seine Tiere gezeigt. Franz ist ein Tierfreund und bringt den Tieren etwas mit. Den Hunden reicht er ein Stückchen Fleisch, den Katzen stellt er ein Schälchen Milch auf den Boden, den Kühen, den Kälbern, den Ochsen pflückt er Gras und gibt es ihnen. Den Enten macht er mit Disteln Freude, den Schafen und den Ziegen mit einem Stückchen Brot. Den Schweinen schüttet er saure Milch in den Trog. Den Hühnern, den Tauben, den Enten und Gänsen streut er Hafer und Mais in den Hof. Den Pferden gibt er Zucker. Die Tiere kennen ihn und folgen ihm nach, sobald sie ihn erblicken. Anders können sie ihm nicht danken.

3. Fall. (Das Fürwort „ihnen“.)

Grundlage: 74. Sei bescheiden und genügsam!

(Nach Chr. Schmid.)

Ein reicher Mann liess die ärmsten Kinder zu sich kommen. Er sagte ihnen, sie mögen sich Brot nehmen. Es liege in einem Korb, den er für sie habe füllen lassen. Er schenkte ihnen das Brot. — Wenn die Kinder Brot holten, sah er ihnen zu. Da bemerkte er unter ihnen viele unbescheidene, ja undankbare Kinder. Nur eines fiel ihm unter ihnen wegen seiner Bescheidenheit auf. Das war die kleine Hedwig. Er belohnte sie auch, wie ihr wisst.

* * *

Nicht ohne Absicht haben diese Übungen eine gewisse materielle Grundlage. Aber man ist bei Zeitwörtern wie essen, schlagen, stossen etc. des vollen Verständnisses der Beziehungen des Prädikats sicher. Man wird nicht versäumen, bei den notwendigen Entwicklungs- und Wiederholungsfragen die fragenden Fürwörter wen? und wem? recht zu Gehör zu bringen.

* * *

Akkusativ der Sache und Dativ der Person.

Grundlage: 115. Ich mag nicht lügen.

Der Vater schenkte seinem Sohne Georg ein schönes Messer. Er machte dem Knaben damit eine grosse Freude. Leider vergalt Georg seinem Vater das Gute mit Bösem. Er wollte sich überzeugen, wie scharf das Messer sei. Er erblickte einen jungen Kirschbaum, den schnitt er durch. Dafür hätte der Vater ihn bestrafen sollen. Aber er erliess dem Knaben die Strafe. Denn reumütig bekannte Georg seinem Vater seinen Leichtsinn.

3. Schuljahr.

Im 3. Schuljahre tritt schon durch die Deklination der Hauptwörter die grammatische Einsicht in die Fallbiegung auf. Man wird jedenfalls bei

der Biegung des Artikels und des Hauptwortes des Mechanismus nicht vollständig entbehren können. Hauptwörter müssen dekliniert werden. Man wird es darin bald zu einer gewissen Fertigkeit bringen, hat aber damit noch keineswegs den richtigen Gebrauch des 3. und 4. Falles erreicht. Ähnliche Übungen wie im 2. Schuljahre werden auftreten, das schon etwas mehr entwickelte Sprachbewusstsein wird dieselben nur günstig beeinflussen. Sobald der 3. und 4. Fall in der Grammatik auftreten, empfiehlt es sich, das Verständniss des erweiterten einfachen Satzes anzubahnen. Auf Grund der vorbereitenden Übungen des 2. Schuljahres wird es möglich sein zu zeigen, *dass das Zeitwort die betreffenden Fälle regiere*. Sprachstücke, die das Sprachgesetz veranschaulichen, werden aus den Lesestücken herausgearbeitet. Ausserdem werden Zeitwörter herausgehoben und verwertet, wie folgt.

4. Fall.

1. Grundlage: 34. *Ein kostbares Kräutlein.*

Zwei Mäde trugen jede einen Korb mit Obst.

Gebt an, was man tragen kann! (Den Korb, den Mantel, den Hut, den Schirm, den Ranzen, den Koffer, die Tasche, das Gewehr, den Säbel, den Spaten, den Rechen . . . u. s. w.)

2. Grundlage: 39. *Der kluge Richter.*

Verlieren und finden. (Das Geld, einen Heller, den Bleistift, eine Feder u. s. w.)

3. Grundlage: 76. *Der weisse Hirsch.*

(Uhland.)

Erjagen. (Den Hirsch, das Reh, den Fuchs, den Hasen, die Hirsche, die Rehe, die Schnepfe etc.)

Sehen. (Den Wald, die Bäume, den weissen Hirsch u. s. w.)

3. Fall.

1. Grundlage: *Liebet eure Feinde!*

Helfen. (Mir, dem Knaben, dem Feinde, dem Mitschüler, der Mutter, der Schwester.)

Nachahmen. (Dem Heiland, dem Vater, der Mutter, allen guten Menschen.)

2. Grundlage: 64. *Die Wichtelmänner.*

Gefallen, sich empfehlen, danken.

3. und 4. Fall.

3. Grundlage: 90. *Der Wolf und der Mensch.*

Erzählen — dem Wolfe.

Widerstehen — dem Menschen.

Zeigen (dir einen Menschen.)

Geben (dem Wolfe die Ladung.)

4. Fall.

4. *Grundlage: 135. Die Hauskatze.*

Putzen, belecken, suchen, berühren, streicheln, necken, strafen, zurückziehen, vorstrecken, erhaschen, dauern, lieben, verbergen, fressen, finden.

Eine hohe Auslese von Zeitwörtern ist das Ergebnis eines sachlich und sprachlich behandelten Lestückes und die Zeitwörter sind dann wieder Bausteine zur Rekonstruktion von Sätzen, die niedergeschrieben werden. Mit einiger Sorgfalt gewinnt man durch diesen Wiederaufbau ein logisches Ganze; auf die richtige Fügung seiner Teile achtend, hat man wieder für den Aufsatz etwas gewonnen. Wie das zu halten sei, wird aus der Behandlung des 4. Schuljahres ersichtlich sein.

4. *Schuljahr.*

Die Schüler des 4. Schuljahres sind voraussichtlich schon zum Verständnis gelangt, dass in der Bedeutung des Zeitwortes selbst auch der Hinweis auf den richtigen Fall des Objekts liegt. Neben dem häufig auftretenden 3. sowie dem 4. Falle werden auch die Zeitwörter, welche den Genetiv regieren, beachtet und zum Hauptworte tritt das mit demselben deklinierte Attribut, sei es nun Eigenschafts-, Für- oder Mittelwort.

Man wird die schriftlichen Übungen so einrichten, dass immer wieder in irgend welchem Zusammenhange die Rektion der Zeitwörter zur Anwendung kommt. Der Aufsatz gibt Gelegenheit hiezu.

Es folgen nun im Verlaufe dieser Abhandlung Zeitwörter, welche sich aus dem Sachunterricht und den Leseübungen gewinnen lassen und einige Proben von Aufsätzchen, in welchen der Standpunkt der Rektion wohl eingenommen wird, ohne der Sprache wesentlich Zwang anzutun. Wenigstens ist das Bestreben vorhanden, gezwungene Fügungen zu vermeiden. Sowie diese grammatikalischen Arbeiten in den Dienst der Stilübung treten können, ebenso bilden sie nach ihrer Anfertigung wieder ein angemessenes Sprachstück zur Veranschaulichung der Sprachgesetze.

Wenn bei der im folgenden aufgestellten Reihe von Zeitwörtern Wiederholungen auftreten, so wird diese Wiederholung mit Absicht vorgenommen, mit Rücksicht auf die verschiedenen Schichten der Intelligenz und der Sprachentwicklung, wie sie eben in jeder Schulklasse vorkommen.

Übung des 4. Falles.

1. *Grundlage: 14. Die Pfirsiche.*

(Nach Krummacher.)

Bringen (die schönsten Pfirsiche), sehen (herrliche Früchte), verteilen (die vermeintlichen Äpfel), aufbewahren (den Stein, den harten Kern), ziehen (einen jungen Baum), aufessen (meinen, seinen Pfirsich), wegwerfen (den unnötigen Stein), geben (ihren Pfirsich, die saftige, süsse Frucht, den ihrigen).

3. und 4. Fall.

Ergänzungen nach den Zeitwörtern bringen, geben, schenken. (Dem kranken Nachbarssohne den saftigen Pfirsich u. s. w.)

2. *Grundlage*: 61. *Der Wolf und der Fuchs.*

(Brüder Grimm.)

Erwischen, auffressen, hinunterschlucken, herunterreißen, anführen, helfen, zeigen.

Ergänzungen: dich, mich, ihn; mir, dir, ihm.

3. *Grundlage*: 49. *Das Wunderkästchen.*

(Christoph Schmid.)

Was die Hausfrau sah, als sie ihr Haus durchwanderte.

Die Hausfrau gehorchte dem Einsiedler und trug das Kästchen, welches er ihr mitgegeben hatte, im Hause fleissig umher. Dabei musste sie jeden Raum des Hauses durchwandern und entdeckte allerlei Übelstände. Der Knecht trug heimlich einen Krug Bier aus dem Keller, die Mägde hatten ohne Erlaubnis einen Eierkuchen gebacken. Dazu hatten sie viele Eier, Mehl, Fett und Milch verwendet. Die Knechte hatten die Pferde nicht gestriegelt, die Mägde die Kühe nicht gereinigt. Auch hatten sie die Haustiere nicht genügend gefüttert. So musste die Hausfrau alle Tage einen anderen Fehler abstellen. Nach einem Jahr hatte sie die Ordnung wieder hergestellt und dankte dem Einsiedler für sein gutes Mittel.

4. *Grundlage*: 125. *Rätsel. (Die Biene.)*

„Es ist ein kleiner Soldat,
Der ein giftig Spiesslein hat“ . . .

Von der Biene.

Die Biene gleicht einem Soldaten. Sie trägt wie er eine Waffe, einen giftigen Spiess sogar. Sie zieht ins Feld und erobert viele schöne Schlösslein. Sie besucht den tiefen Keller desselben und holt daraus süssen Wein und feines Mehl. Wird sie verfolgt, so gebraucht sie den scharfen Spies. Lässt man sie aber in Ruhe, dann vermeidet sie den Kampf. Sie sucht ihn nicht, sie liebt den Frieden. Sie gleicht auch einem Baumeister. Sie baut viele schöne Kammern, füllt sie mit süssem Most und schafft so den Wintervorrat herbei.

5. *Grundlage*: 130. *Einkehr.*

(Uhland.)

Der Apfelbaum gleicht einem freundlichen Wirte. Er bietet seinen Gästen ein reiches Lager, frischen Schaum und süsse Kost. Er verschafft ihnen auch hellen Sang und Klang. Seine Gaben gibt er als Geschenk. Denn niemand bezahlt dem Wirte die Zeche.

6. *Grundlage*: 119. *Die Kreuzotter.*

Die Kreuzotter ist dem Menschen sehr gefährlich. Sie kann ihn durch einen Biss töten. An jeder Seite des Oberkiefers besitzt sie einen sehr spitzen, hohlen Giftzahn. Diesen richtet sie beim Beissen auf und ergiesst durch ihn das Gift in die Wunde. Ihr Biss erzeugt eine schwere Krankheit oder baldigen Tod. Gebissene Menschen sollen so rasch als möglich den Arzt rufen.

5. Schuljahr.

Es treten ähnliche Übungen mit gesteigerten Anforderungen auf.

1. Grundlage: 78. *Der Edel- oder der Baummarder.*

Der Dativ.

Wir müssen dem Edelmarder Bewunderung zollen. So klein er ist, so mutig ist er. Mit welcher Kühnheit stellt er nicht nur jungen, sondern auch erwachsenen Rehen nach. Es ist klar, dass der Jäger solchem Räuber eifrig nachspürt und ihn unschädlich zu machen sucht. Er legt ihm Schlingen und Fallen aller Art. Er schleicht ihm im Waldesdickicht nach. Er lauert ihm auf, wo und wann er nur kann. Aber nur dem geübten, dem aufmerksamen Weidmanne gelingt es, dieses schlaun und wehrhaften Räubers Herr zu werden.

2. Grundlage: 63. *Der Löwe und der Hase.*

(Lessing.)

Der Genetiv.

Ein Löwe würdigte einen drolligen Hasen seiner näheren Bekanntschaft, seines Umganges. Der Hase gedachte dabei des Unterschiedes, der zwischen dem König der Tiere und zwischen ihm, dem Kleinen, dem Wehrlosen bestand, nicht mehr. Er vergass der Vorsicht und fragte den Löwen, ob es wahr sei, dass er das Krähen eines Hahnes fürchte. Der Löwe verübelte seinem kleinen Gesellschafter die vorwitzige Frage nicht, sondern beantwortete sie ihm mit aller Ruhe. Er nannte diese Furcht eine kleine Schwäche grosser Tiere. Nun vergass der Hase abermals seiner Wehrlosigkeit und seiner Kleinheit und nannte seine Furcht vor dem Hunde auch eine kleine Schwäche.

Wenn wir nun die vorgeführten Übungen rekapitulieren, so zeigt sich, dass schon in diesen wenigen typischen Beispielen eine ganz stattliche Reihe von Zeitwörtern mit den von ihnen abhängigen Fällen zur *Anwendung* und *Einübung* gekommen sind. Und diese Übung eben in den Vordergrund des Sprachunterrichts zu stellen, ist der Zweck dieser Abhandlung.

Aus dem Tagebuch eines deutschamerikanischen Schulmeisters.

Für die Pädagogischen Monatshefte.

6. Schule und Haus.

Von C. O. Schönrich, Baltimore, Md.

Es ist in der Schule, wie im Leben, je höher die Klasse, desto weniger der Mitglieder. Das gilt besonders für die amerikanische Schule. Bis zum vierten Schuljahr finden wir volle Klassen, vom fünften an beginnt die Ausdünnung, die dann mit den folgenden Jahren lawinenartig zunimmt. Fragt man sich nach dem Grund des Wegbleibens so vieler, so muss ich gestehen, dass ich in vielen Fällen denselben selbst ausfindig machen musste, denn nicht immer verabschiedeten sich abgehende Zöglinge, und das waren dann in der Regel solche, die wegen Verzug oder Familienverhältnissen die Schule zu verlassen genötigt waren.

Manche Eltern haben ihre Kinder zu Hause behalten, weil dieselben bei den jährlichen Klassenversetzungen wiederholt zurückgeblieben sind. Ein solches Zurückbleiben ist dem nicht befremdlich, der erfahren musste, wie bereit viele Eltern sind, Entschuldigungen für Ausbleiben, Zuspätkommen oder fehlende Arbeiten zu schreiben, ohne selbst einmal einen plausiblen Grund angeben zu können, und ohne dabei zu bedenken, wie schädlich sie auf das Kind einwirken, das sie gerade dazu ermutigen, unfleißig und unpünktlich zu sein.

Befremdlich war es mir aber immer wieder und sehr peinlich, wenn ich bei Erkundigungen Antworten hörte, wie „Mein Sohn (Tochter) will nicht mehr in die Schule gehen,“ „Er will nicht weiter lernen.“ Und wenn ich mir einzig im Interesse des Schülers Mühe gab, klar zu legen, wie ein längerer Schulbesuch denselben um so besser für das Leben bereit mache, da musste ich oft vom Vater hören, er gebe das alles zu, aber der Junge wolle einmal nicht; oder derselbe habe sich ganz allein eine Stelle gesucht, er wolle auch Geld verdienen, wie der und jener, und es gebe doch nichts, das zu tun oder zu lassen man den Sohn zwingen solle. (There is nothing one's son ought to be compelled to do or not to do). Dieser verderbliche amerikanische Grundsatz hat schon unsägliches Unheil angerichtet

Als ich in ähnlichen Fällen fragte, was für eine Stelle sich der Sohn gesucht habe, erhielt ich auch von sehr wohlhabenden Eltern mehr als einmal die Antwort, sie wüssten es selbst nicht genau, aber er bekomme gleich von

Anfang \$2 die Woche. Durch Beantwortung von Zeitungsanzeigen hatten sich die Jungen solche Stellen gewöhnlich gesichert.

Gilt es nicht auch heute, was Krates, der Thebaner, so oft zu sagen pflegte, dass er, wenn es möglich wäre, auf den höchsten Ort der Stadt steigen, und aus allen Kräften rufen wollte: „Wo denkt ihr hin, ihr Leute, dass ihr allen Fleiss auf die Erwerbung von Reichtümern verwendet, um eure Kinder aber, denen ihr sie hinterlassen wollt, euch gar nicht bekümmert!“ Plutarch, der uns dieses erzählt, setzt hinzu, dass solche Väter sich eben so verhalten, wie einer, der alle Sorgfalt auf den *Schuh* verwendet, aber den *Fuss* darüber vernachlässigt.

Bei den vorrückenden Altersklassen macht sich neben manchem Elternhaus noch ein weiterer Faktor in der Erziehung Jungamerikas mehr und mehr störend geltend: die Gesellschaft. Da und dort muss der Beobachter wahrnehmen, wie die zarten Pflanzen an Schäden leiden, die ihnen Nachfröste und Sonnenhitze zugefügt haben. Kein Wunder, viele Kinder werden aus der schützenden Familienstube, in der der platonische Grundsatz „Götter sind Freunde des Spiels“ massgebend sein sollte, herausgeholt, nicht um zur Anschauung der herrlichen, Seele und Körper erfrischenden Gottesnatur gebracht, sondern in die schwülen und zugigen Vergnügungsplätze der Erwachsenen genommen zu werden, wo die ohnedem zur Frühreife Beanlagten aus dem einzig schönen Jugendtraum gerüttelt werden. Und selbst manche der von Deutschamerikanern angeblich für die Jugend veranstalteten Feste—Picknicks bei Kirchlichen, Kinderbälle bei Nichtkirchlichen—würden viel besser ohne die Kinder gefeiert werden.

Die Gesellschaft beeinflusst die Jugend auch schädigend auf der Strasse, das offene anmutige Kinderauge wird getrübt, das ganze Wesen verändert. Ein Deutscher kann bei solchen Wahrnehmungen nicht untätig bleiben, und wenn ich in solchen Fällen die Eltern brieflich auf die zunehmende Gleichgültigkeit ihrer Kinder aufmerksam gemacht und den Wunsch ausgedrückt hatte, mit ihnen einen Plan zur Abhilfe zu beraten, erfuhr ich nicht oft ein verständiges Entgegenkommen, wohl aber kamen Antworten wie:
„Werter Herr Schuhlehre!

Appliziren Sie nur den Stock, das wird Ihn schon kuriren.

Achtungsvoll

F. Maier."

„Gehrter Herr!

Hauen Sie ihm tüchtig durch and oblige

Yours respectfully,

John Bauer."

Das hiesse also die Kinder für die Unterlassungsünden der Eltern schlagen. — Ein anderes Bild.

„Wertester Herr S.!

Die Lehrerin von der Annie hat Vorurteile gegen sie, meine Annie ist ganz gut, wenn man ihr nur den Willen lässt.

Hochachtungsvoll

Mrs. G. Smith.”

Ja, wenn man uns nur den Willen lässt, sind wir alle gut, uns wäre das schliesslich aber nicht gut; darum ist es gut, dass uns die Welt nicht immer den Willen lässt.

Von der Schule schifft die bunte Schar, die Segel geschwellt von reichen Hoffnungen, zuversichtlich hinaus ins Leben, zum Nutzen oder zum Schaden. Mit ihnen ziehen die guten Wünsche des Lehrers, ja gewissermassen ein Teil seiner Seele, denn er hat sie im Lauf der Jahre schätzen und lieben gelernt.

Doch auch bange Besorgnis begleitet seine Wünsche, sind doch schon so manchmal die Erwartungen, die er an die ausziehenden Freunde knüpfte, bitter getäuscht worden. Wie hatte er sie oft wiedersehen müssen, manche schon hinter Schloss und Riegel, und zwar solche, die einst zu den besten Hoffnungen berechtigten, Kinder wohlhabender und wohlmeinender Eltern. Freilich habe ich auch wieder andere schon in hohen Vertrauens- und Ehrenämtern sehen dürfen, einer davon sitzt gegenwärtig im Kongress.

Die solche bedrohenden Klippen, bei denen der angeborene Sinn für Freiheit in den Sinn für Ungebundenheit verkehrt wurde, sind dem Erfahrenen schon bei der Ausfahrt klar in Sicht; solchen, die sich bis dahin einer guten Obhut derer erfreuten, nun aber ganz auf sich angewiesen sind, werden die Stürme des Frühlings manche Gefahr bieten; böse Beispiele und eine verderbliche Literatur werden ihren Kurs gefährden.

Bei der Hinneigung des Jugendalters zur Sinnlichkeit, und bei der noch nicht erstarkten Geistes- und Willenskraft desselben, äussern böse Beispiele eine bei weitem grössere Wirksamkeit als gute Beispiele. Die oft wiederholte Behauptung, man müsse die Jugend austoben lassen, die Wildesten würden gewöhnlich die Besten, hat sich in meinen Erfahrungen nicht bewährt; bei vielen Vätern scheint dieser Grundsatz nur darum so viel Anklang zu finden, weil er ihnen die eigenen Jugendjahre in erträglicherem Lichte zeigt.

Man sieht, Jungamerika, Knaben und Mädchen, ist mitunter von Hause aus übel beraten. Doch zeigen Kundgebungen aus dem grauen Altertum, dass die Jugendblüte von jeher ähnlichen Störungen in ihrer Entwicklung ausgesetzt war; durch alle Jahrhunderte bis heute gelten die Worte Juvenals: „Die Ursache der Verdorbenheit, worüber die Eltern klagen, liegt in ihnen selbst.“

Und heute ist es noch ebenso; nicht Unwissenheit und Unmässigkeit liefern die meisten Verbrecher; zuverlässige Gefängnisstatistiken weisen nach, dass die grosse Mehrzahl der Gefangenen eine gewisse Schulbildung besaßen und keine unmässigen Trinker gewesen waren; sie waren aber von den Eltern

verzogen, verwahrlost oder verlassen worden. Es ist ein schweres Wort, das Wort Christi: „Eure Kinder werden eure Richter sein.“

Wenn trotz alledem die Menschheit sich höher entwickelt hat, so ist das ein Beweis für das Göttliche im Menschen. Das zeigt sich deutlich bei Jungamerika.

Ein noch vielseitig unterschätzter Faktor trägt viel zur Steuerung der Jungamerika bedrohenden üblen Einwirkungen bei: die Sonntagsschulen. Anfänglich, offen gestanden, sehr gegen sie eingenommen, habe ich sie im Laufe der Jahre, nachdem ich die Spreu vom Weizen unterscheiden gelernt hatte, als einen grossen Segen erkannt.

In Sonntagsschulen, woselbst Religion frei von Dogmatik gelehrt und geübt wird, (zu viele Pfeiler verdunkeln dem Kinde das Gotteshaus), die Religion der Liebe, der Liebe zu Gott und dem Nächsten, muss sich das Kind wohlig fühlen. Religion liegt ja in dessen innerster Natur. Religion ist sein erstes Gefühl der Liebe, der Dankbarkeit, der Zuversicht dem teuren Elternpaar gegenüber; eine höhere Liebe, eine höhere Dankbarkeit, eine höhere Zuversicht trägt es dann zu Gott über. Damit erscheinen ihm dann die teuren Eltern, die an Gottes Statt stehen, in verklärtem Lichte, ihre Autorität ist ihm heilig.

Wohl einem solchen Hause, dort folgt der Ausführung des Gebots: „Du sollst Vater und Mutter ehren“ auch die Verwirklichung der Verheissung „auf dass dir's wohl gehe und du lange lebest auf Erden.“

Das Chorsprechen und -lesen in der Schule.

(Schweizerische Pädagogische Zeitschrift.) (Gekürzt.)

Von **Heinrich Heine**, Nordhausen.

In vielen lesmethodischen Werken kann man die Anweisung finden, dass folgender Gang beim Lesen eines Stückes innegehalten werden müsse: 1. Vorlesen seitens des Lehrers, 2. Nachlesen seitens der Schüler, und zwar a) einzeln, b) im Chor. Es ist nun aber doch die Frage, ob die Verfasser dieser Vorschrift sich über den eigentlichen Zweck des Chorlesens recht klar geworden sind. Wenn das Chorlesen ans Ende der methodischen Massnahmen gestellt wird, erscheint es als beabsichtigter Zweck und erstrebtes Ziel des Leseunterrichts. Das kann es aber nicht sein, jedes Kind soll einzeln schön lesen können, denn später im Leben liest es einzeln und nicht im Chor. Es wäre also zu untersuchen, welche Stellung das Chorsprechen oder -lesen im Schulunterricht einnehmen soll. In seinem Buche: „Die Kunst des Vortrags“ bespricht Emil Pallaske in dem Abschnitte „Das Seminar als Leseschule“ die Leistungen des Seminars zu Löbau (Westpreussen) im Chorsprechen und erteilt demselben das höchste Lob. Und wenn ein solcher Vortragskünstler wie Pallaske sich so anerkennend ausspricht, so müssen die Leistungen des Seminars im Sprechen wohl ganz ausserordentliche gewesen sein. Dieselben erregten um so mehr seine Bewunderung, als die Seminaristen fast ausschliesslich aus Gegenden stammten, in denen mehr polnisch als deutsch und das Deutsche in der schärfsten westpreussischen Mundart gesprochen wurde; und doch

hörte er ein vollkommen dialektfreies Hochdeutsch von den jungen Leuten. Diese sprachreinigende und sprachverbessernde Wirkung schreibt er dem Chorsprechen zu, das dort unter dem damaligen Direktor Goebel ganz besonders gepflegt wurde; „in dem Ensemblesprechen,“ sagt er, „liegt eine Heilquelle für die kranken und verkrüppelten Sprachglieder der grossen Massen,“ und er hofft, dass auf diesem Wege durch die Schule in die Tiefen der Bevölkerung allmählich der Sinn für edleres Sprechen einziehen wird.

Palleske und mit ihm wohl auch der Seminardirektor Goebel fassen das Chorsprechen mehr als eine Kunst auf, die um ihrer selbst willen gepflegt werden müsse. Der Seminarsprechchor wirkte in Aufführungen mit und trug Dichtungen vor, wie sonst ein Singchor, und jedesmal erzielte er einen ungewöhnlichen Erfolg, so dass von fernerher Direktoren und Lehrer nach Löbau kamen, um diese Leistungen als Vorbild kennen zu lernen.

Ohne Zweifel wirkt ein schöner Sprechchor künstlerisch bildend und es ist gewiss ein hoher ästhetischer Genuss, derartige vollendete Leistungen zu hören; die Kraft des gesprochenen Wortes kommt bei solchen Sprechchören mit einer elementaren Gewalt zur Erscheinung, so dass ein Singchor an einfacher Wirkung dahinter zurückbleibt. Kapellmeister Zelter, der Freund Schillers und Goethes, der gewiss Musik verstand, bemerkt über die unisono gesprochenen Stellen von Schillers „Braut von Messina“, dass sie eine erschütternde Wirkung ausgeübt hätten. Und wer jemals von einer gut eingeübten Knabenklasse einen Vortrag im Chor gehört hat, etwa einen Psalm, der wird wissen, welche Macht darin liegt. Aber so hoch man auch die Leistung eines Sprechchors einschätzen mag, für die Volksschule liegt doch kein Grund vor, das Chorsprechen um seiner selbst willen zu betreiben, als eine Kunst, die auch im späteren Leben zur Anwendung kommt; und wenn Palleske in den Hoch- und Hurrarufen der einzelnen Gruppen im Parlamente sogar Anklänge dieser Kunst in der Wirklichkeit sieht, so ist das doch wohl kaum ernst zu nehmen. So weit sind wir doch noch nicht gekommen, dass das Hoch- und Hurrarufen etwa als ein unfehlbares Mittel zur Erziehung zur Vaterlandsliebe angesehen und zur fleissigen Übung anbefohlen wird, und die parlamentarischen Formen beherrschen bis jetzt das Leben auch noch nicht so sehr, dass die weitesten Kreise davon ergriffen sind und daher ein dringendes Bedürfnis vorliegt, die Zwischenrufe „Hört, Hört!“ „Oho!“ „Sehr richtig!“ in der Schule einzuüben. Also nicht um seiner selbst willen ist das Choresen in der Schule zu treiben, sondern nur als Mittel zum Zweck, und da muss man allerdings sagen, dass es eins von den Mitteln ist, die in der Hand des umsichtigen Lehrers Wunder wirken, wie das Palleske an dem Löbauer Seminar beobachtet hat.

Zunächst übt das Chorsprechen einen ausserordentlichen Einfluss auf das lautreine und sprachlichschöne Sprechen überhaupt. Woher kommt das? Durch die grössere Klangmasse des Chores entsteht ein grösserer Umfang der Schallwellen, der den Sprecher zwingt, etwas länger auf den tonstarken Silben zu verweilen und die Wörter schärfer zu accentuieren. Die Konsonanten, die das eigentliche Gerüst der Sprache darstellen und von deren Bildung die Deutlichkeit der Aussprache wesentlich abhängt, kommen hierbei zu vollerer und klarerer Ausprägung. Darin liegt der Hauptunterschied des Chorsprechens von dem Chorsingen, bei dem die Bildung der Vokale die Hauptsache ist.

Die wichtigste Bedingung für ein gutes Chorsprechen ist eine gute Disziplin; wo diese zu wünschen übrig lässt, artet das Chorsprechen leicht in argen Schlendrian aus und kann dann unermesslichen Schaden stiften. Seine Anwendung erfordert stets Umsicht und Aufsicht seitens des Lehrers; mit dem Auge muss jeder Einzelne im Sprechchor hinsichtlich seiner Mitwirkung beobachtet werden; mit dem

Ohre muss man Tonbildung und Aussprache kontrollieren, mit der Hand den Rhythmus leiten bzw. andeuten. Wo keine straffe geistige Disziplin in der Klasse herrscht, wo der Einzelne nicht gewohnt ist, sich zusammenzunehmen, da wird das Chorsprechen immer Schwierigkeiten bereiten.

Überhaupt ist das Chorsprechen mit einer gewissen Vorsicht anzuwenden. Dass es wohl nur in einer ganz zuchtlosen Klasse vorkommt, dass Kinder im Chore durcheinander antworten mag hier nur angedeutet werden; jedenfalls ist es ein Zeichen wildester Disziplinlosigkeit, wo so etwas vorkommt. Zu verwerfen ist aber auch die Art und Weise der Anwendung des Chorsprechens, wie man es nur leider allzuhäufig hören kann.

Der gewöhnlichste Fehler beim Chorsprechen ist der, dass die Kinder in einen leiernden singenden Tonfall hineingeraten, in den nur zu bekannten und ebenso gefürchteten Schulten. Dass dieses Leiern, dieser monotone, ziehende Ton sehr bald einreisst, weiss wohl jeder aus Erfahrung und ist auch leicht erklärlich; denn infolge der grösseren Schallmasse neigen die Kinder unwillkürlich dahin, bei den Vokalen, als den Trägern des Schalles, länger zu verweilen, so dass die Konsonanten, die an sich schon einen schwachen Lautgehalt haben, fast verschwinden. Das Sprechen wird dabei unverhältnismässig langsam und schläfrig. Wirkt dieser leiernde, singende Tonfall schon bei Erwachsenen, die sich eine derartige Sprechweise angewöhnt haben, so unangenehm, ja widerwärtig, wie viel mehr erst in der Schule von frischen Kindern. Vor allen Dingen muss aber auf ein s c h ö n e s, w o h l k l i n d e s Sprechen hingearbeitet werden, und das soll nicht durch das Chorsprechen erschwert oder gar unmöglich gemacht, sondern durch dasselbe herbeigeführt und vermittelt werden.

Häufig, namentlich auf den unteren Stufen, wird das Chorsprechen als Mittel zum Einprägen eines Stoffes benutzt. Als solches hat es schon in der frühesten Zeit seine Anwendung gefunden. Von den alten Chinesen wird bereits berichtet, dass sie in ihren Schulen laut und zusammen lesen liessen und zwar meist in singender Weise, und von den Griechen berichtet uns Plato, dass die Lernstoffe durch gemeinsames Absingen eingepägt wurden; das Chorsprechen artete bei ihnen also auch in einen leiernden Tonfall aus, das ging sogar so weit, dass man den Memorierstoffen eine Art Melodie unterlegte. Und auch bei den Juden geschah das Zusammenlesen in einem gewissen melodischen Tonfall, ja das Lesen der Bibel ohne denselben wurde als geschmacklos angesehen. Dass das Einprägen häufig im Chore geschah und noch geschieht, beruht auf dem psychologisch ganz richtigen Schluss, dass die kräftigsten und stärksten Anschauungen am leichtesten in der Seele haften; gewiss bringt das Chorsprechen, der volle Ton von 40 bis 50 Stimmen einen ganz andern Eindruck hervor, als die Stimme eines Einzelnen und schafft damit die Bedingungen für ein leichteres Einprägen und festeres Haften des Stoffes. So ist das Chorsprechen ein Mittel, den Vorstellungen einen höheren Grad von Anschaulichkeit und demgemäss auch eine leichtere Behaltbarkeit zu geben; dass vorher eine zweckmässige Veranschaulichung stattgefunden hat, versteht sich von selbst. Ferner wird durch das Chorsprechen die Verbindung der Vorstellungen zu Reihen eine festere, und Wort und Wort ketten sich enger aneinander, so dass besonders das mechanische Gedächtnis durch dasselbe eine wesentliche Stütze erhält. Es lässt sich gegen das Chorsprechen zum Zwecke des Memorierens auch nichts einwenden, sofern es in der richtigen Weise geschieht und die erforderliche Sorgfalt, auf das Sprechen selbst gelegt wird; geschieht das nicht, so richtet es mehr Unheil als Segen an und ist zu verwerfen. Es geht mit dem Chorsprechen wie mit vielen anderen unterrichtlichen Hilfsmitteln: in der Hand eines geschickten Lehrers wirkt es Wunder, während eine ungeschickte Anwendung ins Gegenteil umschlägt.

Was für das Chorsprechen gilt, lässt sich auch über das Chorlesen sagen: beide sind nicht um ihrer selbst willen zu pflegen, sondern sind nur Mittel zum Zweck; auf beide finden daher auch dieselben Grundsätze Anwendung.

Was ist nun beim Chorlesen besonders zu beachten?

Im Gegensatz zu dem lauten Einzellesen muss das Chorlesen möglichst gemässigt im Tone und leise geschehen. Schon in Rücksicht auf die Nerven des Lehrers und auf die etwa benachbarten Klassen ist dies geboten; aber auch ästhetische und methodische Gründe erfordern es. Was die letzteren anlangt, so genügt es nicht, dass der Lehrer vorspricht oder vorliest, er muss auch im Chore mitlesen. Seine Stimme muss gleichsam der Schrittmacher sein, der das Tempo bestimmt, die Betonung regelt, auf die Satzzeichen achtet u. s. w., sie muss über dem Chore schweben und von jedem Einzelnen gehört werden können. Je besser das Lesen der Kinder wird, desto mehr tritt die Stimme des Lehrers zurück, bis sie bei genügenden Leistungen des Chors ganz schweigen kann. Der Lehrer kann sich hierbei mancherlei Hilfen schaffen. Wie der Gesangslehrer den Singchor mit dem Taktstock leitet, so muss auch der Dirigent eines Sprechchors das Tempo und die Betonung durch Handbewegungen regeln; beim Lesen, wo die Kinder diese nicht sehen, markieren leichte Schläge mit dem Stock auf den Tisch oder Handklappen das Tempo. Man glaube ja nicht, dass der Lehrer auf diese Weise seine Stimme allzusehr anstrengen müsse; wenn die Kinder leise genug sprechen, dringt seine Stimme leicht durch, und ausserdem braucht er auch nicht alles mitzulesen oder mitzusprechen, es wird genügen, wenn er einzelne Stellen mitliest. Er würde seine Kehle noch mehr anstrengen, wenn er den vielen schwachen Lesern der Klasse bei ihren ungenügenden Leistungen einzeln vorlesen müsste, ganz abgesehen davon, dass der Erfolg der aufgewandten Mühe nicht entsprechen könnte.

Nicht minder beachtenswert sind die ästhetischen Gründe, die ein leises Sprechen im Chor erfordern. Es liegt ein eigener Zauber in dem gedämpften, ansichgehaltenen Chorsprechen; man merkt förmlich die gebändigte elementare Gewalt des Redestroms, dessen rohe Masse durch den eigenen Willen zurückgehalten wird. Wie in einem grossen Orchester kann die gebundene Tonfülle durch ein geringes Zutun der Einzelnen in mächtigen Proportionen sich steigern, ohne dass die Schönheitslinie überschritten wird; eine ganze Skala von feinsten Nuancen kann durchlaufen werden; im Crescendo kann der Chor bis zum Sturmesbrausen anschwellen und im Decrescendo bis zum leisesten Geflüster herabsinken.

Ein solches Chorsprechen muss für das Kind von packender Vorbildlichkeit und Anschaulichkeit sein. Sein Sprachgefühl wird auf diese Weise kräftiger angeregt, als wenn ein Einzelner vorliest. Diese Beobachtung kann man jeden Tag machen. Eine beim Einzellesen stets falsch betonte Stelle wird sogleich besser gelesen, wenn man sie einige Male hat im Chore lesen lassen. Es ist das ein ganz vorzügliches Mittel, ich möchte sagen, das einzige Mittel, eine sinngemässe Betonung irgend einer Stelle auf kürzestem Wege herbeizuführen. Da werden alle gezwungen, mit tätig zu sein, die Schwächeren werden von den Besseren mit fortgerissen, der Tonkörper der ganzen Klasse dringt auch in die verschlossensten Ohren und führt auch den stumpfsten Geistern die richtige Betonung in markiger Weise vor, so dass ein Abweichen von dieser vorgezeichneten Linie nicht mehr möglich ist.

Was das Tempo des Chorlesens anlangt, so muss darauf gehalten werden, dass dasselbe recht flott geht. Jede Langsamkeit, zu der die Kinder beim Chorlesen gern neigen, birgt die Gefahr in sich, dass der Tonfall singend und leierig wird. Ein schnelleres Lesen lässt die Vokale nicht zu lange festhalten, wodurch ein Ziehen derselben vermieden wird. Auf ein solches flottés Tempo ist von vornherein grosses Gewicht zu legen, es schützt vor manchen Gefahren.

Auch die *T o n h ö h e* des Sprechchors ist von Bedeutung; sie ergibt sich in der Regel von selbst. Das Gefühl weist die Kinder schon auf die richtige Höhe; wenn noch einige „Brummer“ dazwischen sind, kann man bald nachhelfen, indem man sie zunächst zuhören, sie auch wohl mit nur einem Schüler zusammen sprechen lässt oder sie nötigt, recht laut zu sprechen u. dergl. Mit der Zeit finden sie sich in den rechten Ton hinein.

So tritt das Chorsprechen überall nur helfend auf. Die eingangs erwähnte Anweisung muss also folgende Reihenfolge aufweisen: 1. Vorlesen des Lehrers, 2. Nachlesen der Schüler und zwar 1. im Chor; 2. einzeln. Das Einzellesen muss als das zu erstrebende Ziel den Beschluss bilden, das Chorlesen geht ihm als Mittel, dies Ziel zu erreichen, voran.

Schon auf der *U n t e r s t u f e* tritt das Chorsprechen auf; es beschränkt sich hier allerdings naturgemäss eben auf das *S p r e c h e n*; das Chorlesen wird hier noch nicht angewandt werden können, weil die Kinder noch zu unsicher im mechanischen Lesen sind. Beim Einprägen kleiner Sätze und Verse, das auf dieser Stufe ja noch in der Schule geschieht, wird aber das Chorsprechen wichtige Dienste leisten.

Auf der *M i t t e l s t u f e*, wo die Kinder schon geläufiger lesen können, wird auch das Chorlesen eintreten und bis ans Ende der Schulzeit als ein wichtiges Unterrichtsmittel benutzt werden müssen. Besonders wird es immer da angewendet werden, wo es hauptsächlich auf guten Vortrag und richtige Betonung ankommt. Bei dem sogenannten kursorischen Lesen, bei dem es mehr auf die mechanische Lesefertigkeit ankommt, wird es daher seltener Verwendung finden, obgleich auch hier stets dann, wenn falsch betont wird, zum Chorlesen gegriffen werden mag, das so lange wiederholt wird, bis die richtige Betonung beim nachfolgenden Einzellesen erreicht ist. Um die Kinder nicht zu ermüden, darf nicht zu viel auf einmal im Chore gelesen werden; wenn ein kleiner Abschnitt im Chore geübt ist, folgt gleich das Einzellesen.

Dass das Chorlesen durch eine genaue Ordnung geregelt werden muss, ist Bedingung für den Erfolg desselben. Durch kurze Kommandos oder auch durch Zählen muss besonders der Beginn desselben scharf markiert werden.

Unterricht in der Bildersprache.

(Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht.)

Von **Dr. Gerhard Heine**, Bernburg, a. S.

Die Behandlung von dichterischen Stücken hat auf der Unterstufe besonders das Ziel, das, was der Dichter sagt, wohltönend in der Seele des Kindes widerhallen zu lassen. Sie sieht ab von der verstandesmässigen Zergliederung über das Wie? und Wodurch? dieser Wirkung. Doch schon dieses Ziel verlangt beim Kinde ein liebevolles Entgegenkommen, ein freudiges Verständnis für dichterische Form und Anschauung. Die Anlage dazu ist in hohem Grade vorhanden. Ich sehe die heller leuchtenden Augen vor mir, wenn ich an die Geschichtsstunden denke, die ich durch Vorlesen eines Gedichtes unterbrach. Wenn aber das Kind Teilnahme und Spannung schenken soll, so stellt es seine Gegenforderung: es will nicht soviel erklärt, nicht soviel zergliedert haben; die Augen, die sich an einer Blüte satt gesehen haben, schweifen lieber weiter, als dass sie geneigt wären, aufmerksam die Staubfäden zu zählen. Gleichwohl aber ist's nötig, dass Klarheit herrsche. Der Genuss wächst bei liebevollem Vertiefen, und die Unfähigkeit dazu zu nähren, ist recht die Vorbereitung für oberflächliche, zerfahrene Lektüre. Es ist, von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet besonders wertvoll, vor der Lektüre den Stoff des Gedichtes entwickeln, gleichsam selber dichten zu lassen, sowie in diese Entwicklung die der Erklärung bedürftigen Ausdrücke einzuflechten. Die Möglichkeit dazu bietet fast jedes Gedicht. Wenn dann die Lektüre erfolgt, so wird sie ein Verständnis finden, das auch künstlerisch reiner und höher ist und, weil es klare Durchdringung voraussetzt, auf der Freude an den dichterischen Mitteln, an der Form, beruht.

Dieses wünschenswerte Ziel zu erreichen, scheint mir nun noch ein anderes Mittel anwendbar zu sein. Nicht nur darauf kommt's an, vor der Lektüre jedes einzelnen Gedichtes das Verständnis für dieses zu wecken. Dichterische Form und Anschauung haben in allen Dichtungen viel Gemeinsames. Wenn es gelänge, dafür Stimmung und Verständnis zu pflegen, so wäre damit eine Vorbereitung nicht für Gedichte, sondern für die Dichtung gegeben. Dichtersprache aber ist Bildersprache. Bildersprache müssen die Kinder verstehen lernen, dann verstehen sie Dichtersprache.

Es soll etwa an einem schönen Frühlingsmorgen Robert Reinicks Frühlingslied „Wie ist doch die Erde so schön“ gelesen werden. Die Kinder lernen verstehen, wie ein Dichter die Welt ansieht, wie ihm die Vögel die Schönheit des Frühlings singen und die Flüsse und Seen ihn abmalen. Dass dies nicht nur die Dichter tun, sondern alle, auch sie selber, das merken zu lassen, findet sich andere Gelegenheit. Sie haben sich ja selber mit ihrem Schaukelpferd auf du und du gestanden. Beim ersten lateinischen Stück entdecken wir mit Erstaunen, dass das Lateinische keinen Artikel hat. Diese Gelegenheit kann dazu führen, die anschauliche, bildende Kraft der deutschen Sprache zu zeigen. Nicht nur Mann, Frau und Kind verteilen unter sich die Artikel, auch Hahn, Henne und Küchlein, auch Baum, Blume und Bäumchen. Der Baum wird als Mann angesehen, die Blume als Frau, das Bäumchen, das Blümchen als Kind (vgl. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht). Es ist ein wahres Vergnügen, sie dies entdecken zu lassen.

Solche dichterische Anschauung schlägt ganz in ihr eigenes Gebiet, ist ja auch sonst ihre Stärke. Diese zu erhalten, ist eine schöne Aufgabe der Schule. Was sie so oft unbewusst getan haben, sollen sie nun auch mal bewusst tun. Denkt Euch ein Volk, das ruhig und im Frieden lebt. Das wird plötzlich von einem andern Volke angegriffen und bekriegt. Womit lässt sich das vergleichen? Ein kurzes Stutzen, und dann regnen die Vergleiche von dem Himmel, der über dem kindlichen Horizonte sich ausspannt. „Mit dem Wolf, der in die Schafherde einbricht.“ „Wie wenn der Habicht auf die Hühner herabstösst.“ „Wenn ich auf der Strasse gehe und denke an nichts, und dann klopft mich einer plötzlich auf die Schulter“ u. s. w.

Beliebte Vergleiche wie z. B. der Schlacht mit dem Gewitter können in dieser Weise nicht nur gefunden, sondern auch einmal gründlich, anschaulich, lebhaft und packend ausgeführt werden. Die Kinder werden dann sicher eher befähigt, kürzere, metaphorische Ausdrücke, die aus diesem Gebiet genommen sind, in ihrer Bildlichkeit und ursprünglichen Frische zu fühlen. Auch der Sinn für das Treffende der Bilder kann leicht geschärft werden, wenn das Recht der Vergleiche zu hinken nicht gar zu unumschränkt anerkannt wird. Doch lieber üppige Ranken als Stubengewächse; die Phantasie hat's nötig, munter zu treiben, und will geschützt sein, vor allem dagegen, „dass die alte Schwiegermutter Weisheit das zarte Seelchen ja nicht beleidige“. Jeder soll im kleinen die Freude dichterischer Schöpfungskraft empfinden.

Besonders die Entwicklung geistiger oder abstrakter Begriffe aus sinnlichen ist der Aufmerksamkeit wert. Wie Seele und Wille dazu kommen, mit See und Welle zusammenzuhängen, dass der Zweck mit der Schusterzwecke von gleicher Abstammung ist, was Ausbund mit binden zu tun hat, welches Bild den Begriffen des geistigen Vorstellens, Erfassens, Begreifens, Einbildens zu Grunde liegt, solche und ähnliche Hinweise müssen dazu dienen, das Denken anschaulich zu machen und den Staub von den alten, schönen Bildern wegzublasen. Die Schüler müssen erkennen, wie erst das Auge, das wieder das Sinnliche, Bildliche erfasst, fähig wird, die Schönheit der Dichterrede zu verstehen, und dass, worauf's mir hier gerade besonders ankommt, die Schönheit des Stiles zum guten Teil auf der Fähigkeit bildlichen Erfassens beruht.

Wenn das Wort gilt, dass der Stil der Mann ist, so lässt sich auch aus der Eigentümlichkeit der Bilder die der Geistesrichtung erkennen. Und das ist in der Tat der Fall.

Nicht nur die orientalische Phantasie zeigt ihre Verschiedenheit von der germanischen in der Art, wie sie sich in Bildern ausprägt; auch innerhalb des Germanischen sehen wir dasselbe, wenn wir Goethe mit Shakespeare oder Schiller vergleichen. Die hebräische Phantasie ist wohl kühn und machtvoll, aber die Anschaulichkeit, die schlichte Einfalt fehlt ihr oft, sie liebt es, Bilder weiter zu malen, Fäden weiter zu spinnen um der Bilder, nicht um der Sache willen. Es ist nötig, sich damit vertraut zu machen, um das Befremdende daran zu überwinden, ja um überhaupt das richtige Verständnis zu gewinnen. Die peinliche Ausdeutung der einzelnen Züge neutestamentlicher Gleichnisse wird der orientalischen Phantasie nicht gerecht. Ein Gleichnis wie das vom ungerechten Haushalter zeigt, wie nötig das Verständnis dafür ist. Schnellers Werk „Kennst du das Land?“ ist geeignet, aus der Redeweise der jetzigen Orientalen die der damaligen verstehen zu lehren.

Die Dichtereigentümlichkeit Goethes und Shakespeares vergleicht Rümelin in seinen Shakespearstudien (2. Auflage, S. 271 ff.). Kaum hat er im allgemeinen die besondere Natur der Dichtergabe eines jeden geschildert, so wendet er sich dazu,

den Beleg und die Anwendung zugleich zu geben, indem er das Vergleichungsvermögen beider Dichter betrachtet. „Die Bilder Shakespeares sind in der Regel kühner, frappanter, fernerliegend, die von Goethe einfacher, treffender, wahrer. Jene ruhen auf einer Einbildungskraft von der wunderbarsten Beweglichkeit, diese auf einer Fülle und Breite der klarsten Anschauungen. Shakespeares Vergleichen halten manchmal die nähere Prüfung nicht aus; sie neigen sich zur Hyperbel; es fehlt ihnen nicht selten die sinnliche Vollziehbarkeit.... Shakespeare erfindet die Ähnlichkeiten, Goethe sieht sie. Jener hatte nicht die reiche Naturkenntnisse, die breite Welterfahrung, das umfassende Wissen; die Phantasie hatte alles aus sich selbst zu schöpfen, die Gebilde von unbekannten Sachen auszubilden und dem luftigen Nichts festen Wohnsitz zu geben. Diesem drängen sich die Bilder der wahrgenommenen Dinge zu, wie die Schatten um Odysseus Haupt, dass er sich ihrer nur zu erwehren hatte und eine Auswahl treffen musste, welchen von ihnen er das Wort vergönnen will.“

So trägt ein aufmerksames Betrachten der Bilder zum Verständnis der Dichtereigentümlichkeit bei. Ja auch die Entwicklung eines Dichters geht Hand in Hand mit der seines Vergleichungsvermögens. Die Unfertigkeit des jungen Schiller, der später so meisterhaft die Kunst der Bildersprache verstand, lässt sich kaum besser als an der Verschwommenheit seiner Bilder verständlich machen, z. B. an dem Durcheinander der Bilder in der ersten Strophe der „Grösse der Welt“:

Die der schaffende Geist aus dem Chaos schlug,
Durch die schwebende Welt flieg' ich des Windes Flug,
Bis am Strande
Ihrer Wogen ich lande,
Anker werf', wo kein Hauch mehr weht,
Und der Markstein der Schöpfung steht.

Oder an den Vergleichen der Elegie auf den Tod eines Jünglings, die teils einer den andern verdrängen, teils links und rechts über die Grenzen des Masses und Geschmacks hinausgehen.

Nicht nur zum Verständnis der Jugendentwicklung Schillers, auch um den eignen Stil zu bilden, sind solche Hinweise, wie überhaupt das Studium bildlicher Vergleiche, wertvoll.

Einige recht drastische Beispiele für misslungene Vergleiche tun als Vogelscheuchen gute Dienste, so das bekannte vom Zahn der Zeit oder von den Universitäten, die wie rohe Eier sind, und sobald man sie antastet, sich auf die Hinterbeine setzen. Dadurch wird auch das stumpfste Gefühl aufgerüttelt und fähig, nun auch das Gemengsel, das sich in andern Redensarten findet, zu erkennen, so wenn von durchschlagendem Eindruck gesprochen wird, was Wustmann anführt, oder wenn der Schwerpunkt der Frage gipfeln soll...., wie Heinze zitiert.

Diesen Ausgeburten der Flüchtigkeit müssen dann klassische Beispiele treffender Bilder gegenübergehalten werden, wie sie unsere Dichter soviel bieten. Die Schüler müssen nur erst lernen, aufzumerken, und es wird sich lohnen, Vergleiche und Bilder sammeln und in der Schule vorlesen zu lassen. Die Absicht des Sammelns macht aufmerksam, und wer gefunden hat, wird auch den Fund untersuchen, ob's ein echter Edelstein ist.

Die Schönheit eines Bildes beruht besonders darauf, dass es nicht nur im Vorübergehen mit einem Blick gestreift wird, sondern dass der Blick sich darin vertieft. Wie oft wird davon gesprochen, dass ein Künstler das Leben malt, ohne

dass einer an den Maler denkt. Wie hübsch und lebendig wird gleich das Bild, wenn es so ausgeführt wird, wie jüngst in den Fliegenden Blättern: Auch Idealisten malen das Leben naturgetreu, aber sie sagen stets zu ihrem Modell: Wenn ich bitten darf, recht freundlich.

Darauf beruht das Geheimnis der Vergleichung, das Bild, das durch eine leise Ähnlichkeit sich eingestellt hat, nicht gleich entschlüpfen zu lassen, sondern festzuhalten und zu zeigen, wie es auch noch einen andern verwandten Zug hat.

Ich setze als Beispiele zwei bekannte Bilder her. Lessing in der Hamb. Dram.: „Ich fühle die lebendige Quelle nicht in mir, die durch eigene Kraft sich emporarbeitet, durch eigene in so reichen, so frischen, so reinen Strahlen aufschiesst; ich muss alles durch Druckwerk und Röhren aus mir herauspressen“ und Schiller, über das Pathetische: „Die Poesie kann dem Menschen werden, was dem Helden die Liebe ist. Sie kann ihm weder raten, noch mit ihm schlagen, noch sonst eine Arbeit für ihn tun; aber zum Helden kann sie ihn erziehen, zu Taten kann sie ihn rufen und zu allem, was er sein soll, ihn mit Stärke ausrüsten.“

Die Bildersprache hat Ähnlichkeit mit dem Witz. Aber während dieser nach einem bekannten Worte ein Priester ist, der jedes Paar kopuliert, so finden sich beim guten Vergleich nur die Paare zusammen, deren Ehe im Himmel geschlossen ist. Eine tiefe Wesensverwandtschaft muss Bild und Sache verbinden. Wo hingegen eine komische Wirkung am Platze ist, da wird sie vielfach dadurch erreicht, dass nur ein loser Faden das Bild an die Sache knüpft. So wenn Frau Rat ihre Schwiegertochter bittet, ihr Bücher zu senden: „Wir haben hir das Thirische Leben betreffend annichts mangel — aber dem Geist geht es wie Adonia dem Königs Sohn im Alten Testament — von dem geschrieben steht wie wirst du so mager du Königs Sohn.“ (15. 2. 98.)

Weithergeholt und breit ausgeführt, beides trägt zur komischen Wirkung bei.

Nun hat aber überhaupt kein rhetorisches Bild die Verpflichtung, ein Porträt der Sache zu sein; ja eine besondere Kunst der Rede besteht darin, durch Hinweis auf die nicht zutreffenden Züge des Bildes die Sache näher zu erläutern. Denn das gilt ein für allemal als Grundsatz, dass nicht die Bilder um ihrer selbst willen, sondern um der Sache willen da sind. Ein schönes Beispiel, wie in dieser Weise ein abweichender Zug des Bildes benutzt wird, findet sich am Schluss von Friedrichs des Grossen *de la littérature allemande*: „Diese schönen Tage unserer Literatur sind noch nicht gekommen, aber sie nahen. Ich kündige sie Ihnen an, sie sind im Anzuge; ich werde sie nicht schauen, das zu hoffen verbietet mir mein Alter. Mir geht's wie Moses: ich sehe das gelobte Land von ferne, aber ich werde es nicht betreten. Lassen Sie mir diesen Vergleich hingehen. Moses bleibt darum doch, was er ist, und ich will mich keineswegs mit ihm in eine Linie stellen; die schönen Tage der Litteratur aber, die wir erwarten, sind mehr wert, als die kahlen und dürrn Felsen des unfruchtbaren Idumäa.“ (Übers. von Simon.) Ja sogar ein Herausfallen aus dem Vergleich kann von besonderer Wirkung sein, so wenn Jesajas Kap. 31 den König (oder Gott) der Assyrer als ihren Fels bezeichnet, der vor Grauen davonläuft. (Ob diese Übersetzung die treffendste ist, bleibt hier gleichgültig.)

Es ist nützlich und bietet sich Gelegenheit genug, die Schüler auf diese Grundsätze und Arten der Gleichnisbildung hinzuweisen. Aber es genügt nicht. Cholevius in seiner Praktischen Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze stellt deshalb die lohnende Übung an, einzelne Stücke, die durch Schönheit der Bilder sich auszeichnen, in dürre Prosa zu verwandeln, um durch den Gegensatz die Schönheit

des Stils zum Bewusstsein zu bringen. So ein Beispiel aus Schiller. „In den Briefen über ästhetische Erziehung hatte er folgende Bemerkung auszusprechen: ‚Unsere Zeit macht zu ihren höchsten Zwecke den Nutzen; nur nach ihm sollen alle kraftvollen und begabten Menschen streben. Demgemäss finden die Künstler für ihre geistigen Werke jetzt keine Anerkennung, und, von niemand beachtet, stellen sie bei dem materiellen Treiben des Jahrhunderts endlich ihre Tätigkeit ein.‘ Vergleiche hiermit die bilderreiche Sprache jener Briefe: ‚Der Nutzen ist das grosse Idol der Zeit, dem alle Kräfte fronen und alle Talente huldigen sollen. Auf dieser groben Wage hat das geistige Verdienst der Kunst kein Gewicht und, aller Aufmunterung beraubt, verschwindet sie von dem lärmenden Markt des Jahrhunderts.‘“

Von noch sicherer Wirkung scheint mir eine andere Übung zu sein, nämlich einfach die Aufgabe zu stellen, Bilder zu bestimmten Gegenständen zu suchen oder umgekehrt bestimmte Dinge zu Bildern zu verwenden. Die Anregung dazu habe ich aus einem Werke von Henry Ward Beecher (Vorträge über das Predigtamt, deutsch von Kannegiesser, Berlin, Berggold) empfangen, einem Werke, das mir bei uns nicht genügend bekannt geworden zu sein scheint, obwohl es nicht nur dem Prediger, sondern überhaupt dem Redner manches Gute bietet. Er verlangte von seinen Zuhörern: „Üben Sie sich im Stillen vor gedachten Zuhörern; machen Sie Bilder und wenden Sie sie an; bilden Sie Sich dazu.“ S. 157.

Einiges kann die Schule tun.

Stellen wir die Aufgabe, den Tapfern, den Idealisten, den Zänkischen, den Schwermütigen in Bildern darzustellen; die Phantasie wird nicht vergeblich anrufen.

„Die Schwermut,“ schreibt ein Schüler (Ia), „gleicht einer tiefen finstern Höhle. Mag der Sonnenschein auch noch so hell sein, es bleibt darin immer dunkel; wenn man auch noch so fröhlich hineinruft, es schallt doch dumpf zurück.“

Oder die Forderung wird umgekehrt gestellt.

Moses, der das heilige Land nur schauen, aber nicht betreten durfte, ein Schiff im Sturm, ein geblendeter Vogel, ein prunkvoller Rahmen um ein schlechtes Bild, ein Wasserspiegel oder ein Regenschirm sollen zu Vergleichen verwandt werden. Nur ein Beispiel, wie die letzte Aufgabe delöst ist: „Der Egoismus des Menschen ist wie ein Regenschirm, der von dem Menschen selbst den Regen (in diesem Falle alles Lästige) fernhält. Doch ebenso wie die Tropfen, wenn man den Regenschirm dreht, abspritzen und die Vorübergehenden treffen, so schieben wir durch unsern Egoismus das Lästige gern auf unsere Mitmenschen.“ (Das Bild gleicht einem, das sich bei Bellamy, Rückblick, findet, ist aber von dem Schüler nach seiner Aussage selbst gefunden; übrigens wurde die Übung in der Schule vorgenommen.)

Von besonderm Werte wird es nun sein, nachdem die Schüler selbst gesucht haben, zu zeigen, wie in klassischen Mustern das gleiche Bild eigenartig und schön gemalt ist. Ebenso lassen sich auch an misslungenen Versuchen die Fehler, an denen Vergleiche gern kranken, aufzeigen. Wer sich vorher mit dem gleichen Bilde beschäftigt hat, wird ganz besondere Aufmerksamkeit den Irrwegen schenken, denen er dabei ausgesetzt war.

Den Unterricht in der Bildersprache wird die Warnung begleiten müssen, die Bilder da anzuwenden, wo der Zweck des Aufsatzes nicht nach Schönheit, sondern nach streng sachlicher Beweisführung oder Begriffsbestimmung verlangt. Schiller sagt in seinem Aufsatz ‚Über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen‘ darüber: „Zur Überzeugung des Verstandes kann allerdings die Schönheit

der Einkleidung ebensowenig beitragen, als das geschmackvolle Arrangement einer Mahlzeit zur Sättigung der Gäste, oder die äussere Eleganz eines Menschen zur Beurteilung seines innern Wertes. Aber ebenso, wie dort durch die schöne Anordnung der Tafel die Esslust gereizt und hier durch das Empfehlende im Äussern die Aufmerksamkeit auf den Menschen überhaupt geweckt und geschärft wird, so werden wir durch reizende Darstellung der Wahrheit in eine günstige Stimmung gesetzt, ihr unsere Seele zu öffnen, und die Hindernisse in unserm Gemüt werden hinweggeräumt, die sich in der schwierigen Verfolgung einer langen und strengen Gedankenkette sonst würden entgegengesetzt haben. Es ist niemals der Inhalt, der durch die Schönheit der Form gewinnt, und niemals der Verstand, dem der Geschmaek beim Erkennen hilft. Der Inhalt muss sich dem Verstand unmittelbar durch sich selbst empfehlen, indem die schöne Form zu der Einbildungskraft spricht und ihr mit einem Scheine von Freiheit schmeichelt.

Es würde aus dem Rahmen dieses Aufsatzes hinausgehen, Schillers Gedanken weiter zu folgen. Das von mir erstrebte Ziel ist, den Unterricht in der Rhetorik praktisch nutzbar zu gestalten. Denn ich meine, dass die Lektüre guter Schriftsteller und die Verbesserung der Aufsätze allein nicht genügend sind, um zu diesem Ziele zu führen. Für den Begabten mag's ausreichen. Für die Mehrzahl wird's gut sein, noch zu andern Übungen verschiedener Art zu greifen. Nur eine davon versuchte ich hier anzugeben.

Zur Sprachgeschichte im deutschen Unterricht des Lehrerseminars.

(Aus den Pädagogischen Blättern für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten.)

1. Das ist kein Spielzeug nicht.

Die neuen preussischen Lehrpläne fordern für Klasse III. des Seminars: Lautlehre und Aussprachelehre, deutsche Mundarten; für Klasse II: Überblick über die geschichtliche Entwicklung der deutschen Sprache, Bedeutungswandel — also kurz einen sprachgeschichtlichen Betrieb des grammatischen Unterrichts. Die methodischen Anweisungen sagen, dass sich diese Belehrungen überall an Beispiele anschliessen und auf wesentliche Erscheinungen beschränken sollen. Diese Forderungen und Anweisungen sind geboren aus dem Geiste Rudolf Hildebrands; ihre Ausführung wird den Seminaristen das Verständnis für das Leben und Werden unsrer Muttersprache geben und in ihnen so allmählich die Werturteile erzeugen, die sie in Sehenkendorfs Worten aussprechen:

Sprache schön und wunderbar,
Ach, wie klingest du so klar!
Will noch tiefer mich vertiefen
In den Reichtum, in die Pracht;
Ist mir's doch, als ob mich riefen
Väter aus des Grabes Nacht.

Wie wir Lehrer das machen müssen, das lehrt uns Rudolf Hildebrand an Beispielen; und darum sollen solche Beispiele aus dem Unterricht im Seminar uns auf die Wege Rudolf Hildebrands führen, bezüglich auf den begonnenen Weg weiterführen.

Der Bauer ist kein Spielzeug nicht.

Wie tief hatte sich doch der Franzose Chamisso in den deutschen Geist und seine Sprache eingelebt! Das Riesenfräulein hat aus dem Tal in seiner Schürze den Bauer mit Pflug und Gespann auf die Höhe der Burg Niedeck getragen.

Sie spreitet aus das Tüchlein und fängt behutsam an,
Den Bauer aufzustellen, den Pflug und das Gespann;
Wie alles auf dem Tische sie zierlich aufgebaut,
So klatscht sie in die Hände und springt und jubelt laut.

Sie erwartet, dass der Vater ihre Freude teile, mit ihr lache und scherze, ihre Kraft bewundere; aber er verneint ihre Hoffnung:

Der Alte wird gar ernsthaft und wiegt sein Haupt und spricht:
Was hast du angerichtet? das ist kein Spielzeug nicht!
Wo du es hergenommen, da trag es wieder hin!
Der Bauer ist kein Spielzeug, was kommt dir in den Sinn!

Das Riesenfräulein zögert, das artige Spielding wieder hinzutragen, wo es war; da aber fährt der Vater auf und gebietet ihr mit rauher, starker Stimme:

Sollst gleich und ohne Murren erfüllen mein Gebot.

Zwei Urteile über den Bauer stehen sich gegenüber; so urteilt das Kind, anders der Vater; er, der Vater, verneint das Urteil seines Kindes, mit ernster, dann barscher Stimme; und damit diese Verneinung Kraft habe, damit sie von dem Fräulein nicht überhört werde, verdoppelt er sie: das ist kein Spielzeug nicht. Er gebraucht die doppelte Verneinung als verstärkte Verneinung. So will's sein Denken und Fühlen, so will's aber auch die Riesensprache; denn heute spricht man nicht mehr so, da heisst's: die doppelte Verneinung ist eine leise Bejahung. Doch auch unsre grossen Dichter gebrauchen die doppelte Verneinung, Lessing sagt: Keinen wirklichen Nebel sah Achilles nicht — Goethe: Es ist kein Schnee nicht; es ist, als hätte niemand nichts zu treiben und nichts zu schaffen — und Schiller: Alles ist Partei und nirgends kein Richter. Und neben diese Grossen stellt sich der thüringische Bauer, der vergeblich nach etwas gesucht hat, und berichtet voll Verdruss: ech konne's nergends nich fenge. Wer wird so geschmacklos sein, eine solche Zusammenstellung zu wagen? Jeder, der sich einen Schüler Rudolf Hildebrands nennt, und das sind viele und werden Gott sei Dank immer mehr. Doch die Gründe? Sie stehen in der letzten Strophe von Chamissos Gedicht:

Burg Niedeck ist im Elsass der Sage wohlbekannt,
Die Höhe, wo vorzeiten die Burg der Riesen stand;
Sie selbst ist nun verfallen, die Stätte wüst und leer;
Und fragst du nach den Riesen, du findest sie nicht mehr.

Die doppelte Verneinung als verstärkte Verneinung ist die Sprache der Zeit, da von unsern Höhen stolze Ritterburgen hinunter in die Täler schauten, da noch männiglich an Riesen und Zwerge, Elfen und Wichte glaubte, die mittelhochdeutsche Sprachstufe. Und darum musste der Riese von der Burg Niedeck in den Formen seiner Zeit sprechen und die doppelte Verneinung gebrauchen.

Zur Verneinung gebrauchte man mhd. die Partikel *en*, *ne* oder *n*. Sie trat vor Umstandswörter, Fürwörter und Dingwörter, zumeist aber vor Tätigkeitswörter. Wir hören sagen:

daz beste daz ich ie gewan und iemer mac gewinnen.

ie bezieht sich auf die Vergangenheit, *iemer* (= *ie* + *mère*, also von jetzt an) auf das Zukünftige. Wir verneinen beide Wörter durch ein vorangestelltes *n* und erhal-

ten $n + ie = nie$ und $n + iemer = niemer = nimer$. Aus der Entstehung dieser Wörter ist ersichtlich, dass auch **nie** sich auf die Vergangenheit, **nimmer** auf die Zukunft beziehen muss. Wir greifen das Fürwort **iemān** heraus ($ie + man$), d. h. irgendeiner, der gedacht werden kann, ohne dass man ihn näher bezeichnet. Es ist der mhd. Vater der nhd. jemand; denn das *d*, der weiche Zahnverschlusslaut, ist einfach dadurch hinzugekommen, dass die bei der Aussprache des *n*, des Zahnnasals, geschlossenen Zähne wieder geöffnet werden. Jetzt verneinen wir **iemān** durch die Verneinungspartikel *n* und erhalten **nieman**, **niemand**. Noch wertvoller wird diese kleine Verneinungssilbe bei der Entstehung unsers **nicht** und **nichts**; der Stamm von nichts ist **ih̄t**; das ist ein zählendes Pronominalsubstantiv und bedeutet irgendein Ding, etwas. Von ihm wird ein schwaches Verb abgeleitet: **ih̄ten**, oder durch Ausstossung des *t* = **ih̄en** = nhd. **eichen**, d. h. eine Sache zu etwas machen, ihr einen Wert geben. Das tun die Eichmeister auf dem Eichamt mit dem Eichstempel an Gewichten und Gefässen, damit diese Dinge den Wert erhalten, der ihnen durch das Gesetz für das Verkehrswesen zuerkannt ist. Nun zurück zum alten **ih̄t**; es deklinierte **ih̄t**, **ih̄tes** oder **ih̄ts**, **ih̄te**, **ih̄t**; und nun verneinen wir es durch das kleine Zaubers-*n*, und so erhalten wir die Formen **niht**, **nihts**, **nihte**, **niht**. Also nicht ist ein etwas, das keinen Wert hat; und dieser alte Sinn ist in dem Dativ zunichte machen = einer Sache den Wert, die Bedeutung nehmen, bewahrt. Unser Verneinungswort nicht ist also der Nominativ, nichts der Genetiv eines alten Pronominalsubstantivs. Nicht verlor diesen substantivischen Charakter gar bald und sank zum blossen Verneinungswort herab. Es war eine derbe, kraftvolle Zeit, da das geschah; es war, als die Ritterheere zum Kampf gegen die lombardischen Städte und den Papst Jahr um Jahr über die Alpen oder gegen die Türken übers Mittelmeer nach Palästina zogen, da eisengepanzerte Männer mit Schwert und Lanze höchste Ehre errangen. Und solche Männer voll Kraft redeten auch eine kraftvolle, markige Sprache, wenn sie dem andern zustimmten oder anders dachten; sie redeten genau wie die Bauern unsrer Zeit. Was die falsch ansehen, das nennen sie auch gleich ordentlich falsch. So teilte einer meiner Schüler (aus Sulzbach, 3 Stunden von Weimar) folgende Redewendungen seiner Heimat mit: Der Jonge hat sich falsch verschrewn. August hat das Schreftstecke falsch verännert; und der Gastwirt, der in ein falsche Zigarrenkiste gegriffen hatte, entschuldigte sich mit den Worten: ech ha mech falsch vergreffen. Uns genügt zur Bezeichnung des Falschen die Vorsilbe *ver* (verschrieben, verrechnen, verzählen), dem Bauer nicht, er muss das sicherer, fester, zweifelloser aussprechen, und darum sagt er's zweimal, durch die Vorsilbe *ver* und das Umstandswort falsch. Und so war's auch in der Ritterzeit; das **nicht** trat neben das alte **ne**, **en** oder **n** und **kein** verstärkend hinzu, und so ward die doppelte Verneinung eine verstärkte Verneinung. Die Werke unserer mhd. Dichter sind voll davon; hier nur zwei Beispiele von **Walter von der Vogelweide**.

Walter hofft, dass sich Herzog Leopold von Österreich auch gegen ihn milde erweise; aber dies Glück (**saelde**) wird ihm nicht. Daher singt er:

Mir ist verspart der saelden tor,
dā stēn ich als ein weise vor:
mich hilfet niht, swaz ich dar an geklopfe.

So berichtet er, dass sein Bitten ergebnislos ist, dass es verneint wird: **mich hilfet niht**. Aber er denkt an die andern alle, die sich der Gunst des Fürsten erfreuen:

Des fürsten milte ûz Österrîche
fröut dem süezen regen gelîche
beidiu liute und ouch daz lant.

Das verstimmt ihn und macht ihn unwirsch, ja zornig; und darum gebraucht er nun, seinem Ärger über die Verneinung seiner Bitten durch den Herzog Leopold Ausdruck zu geben, die doppelte Verneinung:

Wie möhte ein wunder groezer sin?
ez regent bēdenthallen mīn,
daz mir des alles niht enwirt ein tropfe.

Es ist 1198; die Staufer haben Friedrich I. Sohn Philipp, die Welfen Otto von Braunschweig zum König gekürt, und nun durchtobt Bürgerkrieg die deutschen Lande:

Untriuwe ist in der sâze,
gewalt vert ûf der strâze:
frid unde reht sind sere wunt.

Es ist dieselbe Zeit, da Walter aus Österreich scheiden und als ein Fahrender durch die Lande gehen muss. Seine Not und des Vaterlandes Not bedrücken sein Herz und machen ihm schwere Gedanken.

Ich sâz ûf eime steine
und dâhte bein mit beine,
dar ûf satzt' ich den ellenbogen,
ich lete in mīne hant gesmogen
daz kinne und ein mīn wange,
dô dâhte ich mir vil ange,
wie man zer werlte solte leben.

Doch all sein Denken ist umsonst.

deheinen rât kund' ich gegeben,
wie man driu dinc erwurbe,
der keines niht verdurbe.
diu zwei sint êre und varnde guot,
daz dicke ein ander schaden tuot:
daz dritte ist gotes hulde,
der zweier übergulde.
die wolte ich gerne in einen schrīn.

Wie lange er auch sitzt und denkt, er findet keinen Rat, und daher muss er betrübt und traurig bekennen:

jâ leider des enmac niht sīn,
daz guot und wertlich êre
und gotes hulde mēre
zesomen in ein herze kōmen .

Achten wir scharf auf Stimmung und Sprache des Dichters. Nach dem ersten Gang seines Denkens und Sinnens begnügt er sich, den Misserfolg durch eine einfache Verneinung auszusprechen:

deheinen (keinen) rât kund' ich gegeben.

Als er aber wiederholt keinen Weg aus der Not findet, als ihm das Herz eng dabei wird (**vil ange**) und ihn der Kummer niederdrückt, da will das stärkere Gefühl auch einen stärkeren Ausdruck haben, und daher gebraucht er jetzt die doppelte Verneinung:

jâ leider daz enmac niht sīn.

Und so ist's in mittelhochdeutscher Zeit immer; eine verstärkte Verneinung wird durch eine doppelte Verneinung ausgedrückt.

Auch Luther hat diesen Gebrauch da und dort beibehalten. Einige Zeugnisse! Im 1. Kapitel der Klagelieder wird Vers 1—4 Jerusalem nach der Zerstörung 586 als eine verlassene Witwe geschildert, der die Tränen des Nachts über die Backen laufen. „Es ist niemand unter allen ihren Freunden, der sie tröste... Die Strassen gegen Zion liegen wüste, weil niemand auf kein Fest kommt.“ Und als Jesus den Aussätzigen geheilt hat, verbietet er diesem, von der Heilung zu erzählen, mit den Worten: „Siehe zu, dass du niemand nichts sagest.“

Anders ward der Gebrauch im 18. Jahrhundert; die Gelehrten, die den lateinischen Stil als Muster aufstellen, fanden, dass eine doppelte Verneinung eine Bejahung sei, und ihre Ansicht hat sich allmählich durchgesetzt. Die Zeit unsrer Klassiker kennzeichnet sich als Übergang, und so kommt es, dass wir bei ihnen, wie oben an einigen Beispielen gezeigt wurde, die doppelte Verneinung öfters noch als verstärkte Verneinung finden. Greifen wir nur ein Beispiel heraus, das Wort Wallensteins (Tod III, 15): „Alles ist Partei und nirgends kein Richter.“ Wallenstein ist in schwerer Gefahr; alle sind von ihm gewichen, auf die er gebaut; jetzt stehen die Pappenheimer vor ihm, von ihm selbst zu erfahren, ob er ein Feind und Landesverräter ist. Jetzt gilt's, sie zu gewinnen, dass sie bei ihm bleiben und mit ihm gegen den Kaiser streiten. Er sagt ihnen, dass er der Welt aus seinem Lager den Frieden schön gekrönt entgegenführen wolle; denn der Jammer des deutschen Volkes erbarme ihn. Und zutraulich fährt er fort:

Seht! Fünfzehn Jahr schon brennt die Kriegesfackel,
Und noch ist nirgends Stillstand. Schwed' und Deutscher!
Papist und Lutheraner! Keiner will
Dem andern weichen! Jede Hand ist wider
Die andre! Alles ist Partei und nirgends
Kein Richter! Sagt, wo soll das enden? Wer
Den Knäuel entwirren, der, sich endlos selbst
Vermehrend, wächst? — Er muss zerhauen werden.
Ich fühl's, dass ich der Mann des Schicksals bin,
Und hoff's mit eurer Hilfe zu vollführen.

Wie wunderbar tief begründet ist doch diese doppelte Verneinung! Ihr gehen einfache Verneinungen voraus, sie ist die Zusammenfassung derselben. Schon die Wucht der Zusammenfassung verlangt Stärke und Kürze des Ausdruckes; noch mehr aber der Gegensatz, den Wallenstein aufstellt. Allem stellt er sich gegenüber. Und nun vergleiche man den Ausspruch:

Alles ist Partei und nirgends ein Richter.
Ich fühl's, dass ich der Mann des Schicksals bin,

mit dem andern:

Alles ist Partei und nirgends kein Richter.
Ich fühl's, dass ich der Mann des Schicksals bin —

und man wird gestehen, dass der Gegensatz: „nirgend kein — ich“ doch viel kraftvoller wirkt als der andere „nirgend ein — ich“. Und so hat der alte Sprachgeist unsern Schiller beseelt und ihm geboten, seinen gelehrten Zeitgenossen zum Trotz die doppelte Verneinung zu gebrauchen, damit Sprachinhalt und Sprachform sich einander vermähle; denn das haben doch unsre Beispiele gezeigt, dass hier nichts Zufälliges und Willkürliches, sondern etwas Notwendiges, aus deutschem Geist Geborenes waltet.

Und so ist's nun auch nicht zufällig, dass die doppelte Verneinung vom sog. gemeinen Mann und vom Bauer noch heute massenhaft gebraucht wird. Zwei Züge seines Charakters verlangen das. Liebe und Abneigung, Freude und Leid, Zustimmung und Verwerfung, das alles äussert er kräftiger, leidenschaftlicher als der sog. gebildete Mann. Und dann ist er im Grunde seines Wesens doch konservativ; er ist nicht nur der Erhalter und Bewahrer alter Sitten und Gebräuche, sondern auch alter Sprachformen. In der Mundart des gemeinen Mannes verbindet sich die Sprache alter und neuer Zeit. Auch hier gilt, natürlich mit einer gewissen Beschränkung, die Gleichung: volkstümlich = altertümlich. Und daher nun noch gewisse Zeugnisse aus dem Munde des Volkes selbst und aus dem Munde volkstümlicher Schriftsteller.

Aus dem Munde des „Galoppsehusters“ in Sulzbach hat der obengenannte Schüler noch folgende Wendungen gehört: s' es ooch ke Schpass nech — in d'r Schule, da hat e ke mal nisch gekonnt — su a Paar Längschäfter wie die dahier, die fing'n Se nargends en keen Schuhgeschäfte nech.“ Wie stolz ist der Galoppsehuster auf sein Werk, wie voll von Verachtung blickt er auf die Fabrikware herab, wie kräftig verneint er deren Güte, ein-, zwei-, dreimal: nargends — keen — nech! In einem Volkslied vom alten Fritz (Fridericus Rex, Strophe 7) heisst es:

Unsre Artillerie hat ein vortrefflich Kaliber,
Und von den Preussen geht keiner nicht zum Feinde nicht über;
Die Schweden, die haben verflucht schlechtes Geld,
Wer weiss, ob der Österreicher besseres hält.

Und in Anton Sommers Bildern und Klängen aus Rudolstadt, in Thüringen viel gelesen, heisst es z. B.: „De alte Knopperrn verseimte käne Kerche nech.“ — Der Närgelfriede schreit entrüstet: „Da stiehlt ämal widder de Kallerthör sperrangelweit offen, hat'er änn nur gar keene Agen nech?“ — „Schuhmiersch Wilhelm — s war su ä Fidewig, dar nergends nech gut tat.“ „Und d'r Her Kanter setzte ämal sein' Jong' ausäanner, dass manches Döng gar nech das wär', was sei Name ausdröckte. Guckt, saht'r, da hässt's ä Walfisch, nn das äs doch gar kü Fesch nech — oder d'r Seidenworm, un das äs doch gar kü Worm nech — oder äne Fischotter, un das äs doch gar keene Otter nech, und mere dergleichen. Und wie ar nachen zu'n Könnern sahte: Na, ihr Jong', war kann mer noch su was nenne? da reef d'r kläne Rinkelmann: Lagerbier: mei Vater sprecht ämmer: Unser Lagerbier etze, dos ös gar kee Bier nich.“

Wer das hört und weiss, woher es kömmt, der überfliegt in Gedanken die Jahrhunderte, und durch seine Seele ziehen Schenkendorfs Worte:

Ist mir's doch, als ob mich riefen
Väter aus des Grabes Nacht.

Die natürliche Methode in der Grammatik.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von Dr. A. Altschul, San Francisco, Cal.

In der Novembernummer der P. M. habe ich die natürliche Methode (im weiteren Sinne des Wortes; ich meine damit die direkte oder konkrete Methode) des Sprachunterrichts in ihren allgemeinen Umrissen zu schildern gesucht. Heute gedenke ich einen einzelnen Punkt, der dort nur angedeutet werden konnte, eingehender zu behandeln; ich meine die Anwendung der Idee des natürlichen Lehrens auf das Gebiet des grammatischen Unterrichts.

Ich beginne die Besprechung mit einem Bericht über das wichtigste auf den Gegenstand bezügliche Buch: François Gouin's *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, Paris, 1880. (Ich benutze und citiere nach der dritten Auflage der unter dem Titel "The Art of Teaching and Studying Languages" in Scribners Verlag erschienenen englischen Übersetzung.) Von den fünf Abschnitten, in die das Buch zerfällt, ist der ganze dritte Abschnitt, S. 196—303, der Grammatik gewidmet. Der grammatische Teil ist, wie das ganze Buch, weitsehweifig und rhetorisch; aber der Wert des darin enthaltenen Guten ist sehr gross. Durch das, was er hier bietet, hat Gouin sich um die Begründung und Ausbildung der natürlichen Grammatik die grössten Verdienste erworben, liesse es sich feststellen, dass seine Ideen zur Zeit ihrer Veröffentlichung ganz neu waren. Dies zu entscheiden bin ich nicht im stande. (Das Buch von R. Kron „Die Methode Gouin“, Maiburg 1896, worin diese Frage vermutlich besprochen ist, ist mir nicht zugänglich.) Meine Meinung geht dahin, dass Gouin wohl nicht der erste gewesen ist, der die Idee der natürlichen Grammatik gehabt und sie ausgesprochen und auch verwirklicht hat, dass er aber der erste war, der dies mit Nachdruck und Konsequenz und mit vollem Bewusstsein der weitreichenden Bedeutung der Idee getan hat, und dass sein Vorgang es war, der die Idee zu weiter Verbreitung und Annahme gebracht hat, während das von seinen Vorgängern wohl nur unbedeutend und unwirksam gewesen sein kann.

In den folgenden Notizen will ich versuchen, dem Leser in möglichster Kürze von allem, was mir in dem grammatischen Teile von Gouins Buch von besonderem Wert mit Hinsicht auf die natürliche Grammatik erscheint, einen Begriff zu geben. Ich nummeriere die Notizen, um nachher bequemer darauf verweisen zu können.

Notiz 1. In den einleitenden Bemerkungen, auf S. 196, spricht sich Gouin ungefähr wie folgt aus: Es gibt jetzt zwei entgegengesetzte Ansichten über das Studium der Grammatik beim Erlernen fremder Sprachen: 1. Grammatik ist notwendig; in der Sprache herrschen Regeln; diese Regeln also müssen erlernt werden. 2. Die Grammatik ist überflüssig; denn Kinder lernen Sprachen vollkommen ohne Grammatik. — "Which of these judgments is wrong? which is right? To our mind, both are well founded, and it is by reason of this that they are reconcilable. The reconciliation must take place upon the basis of a grammatical reform." Indem das Kind eine Sprache völlig zu beherrschen lernt, lernt es doch tatsächlich Grammatik. Wir müssen also beim Sprachunterricht auch Grammatik lehren; aber wir müssen uns dabei die Methode zum Vorbild nehmen, womit die Natur das Kind Grammatik lehrt; wir müssen eine natürliche Methode des Grammatik-Lehrens anwenden.

Notiz 2. Im folgenden gebe ich die Hauptzüge von Gouins Lehrplan für die erste Unterrichtsstunde in einer fremden Sprache.

Ia. Der Lehrer prägt zuerst dem Schüler mündlich und in der Muttersprache ein „theme“ ein, d. i. eine Reihe von kurzen Sätzen, die eine zusammenhängende Folge von Handlungen ausdrücken (siehe S. 129 ff. und 173):

Ich schreite auf die Tür zu.
 Ich nähere mich der Tür.
 Ich komme bei der Tür an.
 Ich bleibe bei der Tür stehen.
 Ich strecke den Arm aus.
 Ich fasse den Griff an.

u. s. w.

Hierauf fängt der Lehrer wieder beim Anfang an und lehrt das Verbum jeden Satzes in der fremden Sprache.

Hierauf fängt er abermals von vorn an, und nun wird in der fremden Sprache zu jedem Verbum der Rest des betreffenden Satzes gefügt, bis das ganze theme eingepägt ist.

Ib. Soweit war alles mündlich. Jetzt wird das Buch geöffnet und der Schüler liest das eben studierte theme.

Ic. Hierauf schreibt er es ab.

IIa. (S. 198.) Hierauf beginnt (gleich in der ersten Stunde!) das grammatische Studium, nämlich so: Der Lehrer prägt dem Schüler mündlich ein die fremdsprachlichen Formen des Indik. Präs. des ersten im theme vorkommenden Verbums. Er schreibt sie dann nieder und lässt sie auch vom Schüler schreiben; der Stamm wird hierbei von den Endungen getrennt:

ich schreit e	wir schreit en..
du schreit est	ihr schreit et
er schreit et	sie schreit en

Der Schüler muss dann alle im theme vorkommenden Verben so abwandeln.

IIb. Hierauf wird die Abwandlung wiederholt, dabei aber jedem Verbum der Rest des Satzes, worin es im theme erscheint, zugefügt:

Ich schreite auf die Tür zu,
 Du schreitest auf die Tür zu, u. s. w.

IIc. Die beiden letzten Übungen (IIa und IIb), sagt Gouin selbst, sind etwas abstrakt; wir müssen uns beeilen wieder ins Konkrete zu kommen, nämlich: es wird jetzt das ganze theme in die zweite Person Sing. übertragen:

Du schreitest auf die Tür zu,
 du nährst dich der Tür,
 du kommst bei der Tür an, u. s. w.,

und dann ebenso in die übrigen Formen, wobei also jedesmal eine zusammenhängende Handlung geschildert wird.

Notiz 3. Auf S. 205–207 wird treffend auseinandergesetzt, dass es sehr unzweckmässig ist, das Verbum auf die Art zu lehren, dass man dem Schüler gleich eine ganze Konjugationstabelle vorlegt, die er sich vor allem aneignen soll, worauf man ihm dann zumutet, die einzelnen Formen richtig zu gebrauchen; das vernünftige Verfahren sei vielmehr, eine jede Form für sich allein darzustellen und einzuüben, und zwar nicht die Form allein, sondern Form und Bedeutung zusammen.

Notiz 4. Auf S. 231 ist die folgende Tabelle beachtenswert. Hinsichtlich des Sprachgebrauchs ist sie freilich nicht völlig korrekt.

Indicative.

Simple and Momentary Acts.

Gestern.....Ich öffnete die Tür.

Heute

Heute morgen.....Ich habe die Tür geöffnet.

Soeben.....Ich habe die Tür geöffnet.

Jetzt.....Ich öffne die Tür.

Sogleich.....Ich will die Tür öffnen.

Ich werde die Tür öffnen.

Heute abend.....Ich will die Tür öffnen.

Ich werde die Tür öffnen.

Morgen.....Ich werde die Tür öffnen

N. B. We regard here the list of times as a simple grammatical indication; for this reason we construe „ich öffnete, ich habe,” etc., instead of „öffnete ich, habe ich.”

Notiz 5. S. 250: In Bezug des Verfahrens, beim Einprägen neuer themes in jedem Satz das Verbum zu isolieren und dann die übrigen Satztheile wieder daran-zufügen, sagt Gouin: „Je marche vers la porte.” When the teacher gives the lesson, this sentence is detached, as we have seen, from the rest of the theme; then it is concentrated for one moment in the verb ‘marche’; then it blossoms out finally, by unfolding or evolving from itself, first the subject and then the complement of the verb. But is this manner of presenting the phrase really anything else than an analysis—an analysis at the same time both grammatical and logical? Will it be necessary, think you, to unmake and remake such sentences before the student learns to distinguish the subject from the verb, the verb from its complements? Where is the child who, at the first hour, at the first lesson, at the first phrase, will not comprehend this ‘spoken’ analysis?”

Notiz 6. S. 241: Das Plusquamperfektum wird wie folgt eingeübt: Der Lehrer sagt: Yesterday you opened this door; how did you do it?—The pupil will reply: First of all, I walked towards the door.—Teacher. Well, and when you had walked towards the door, what did you do next?—Pupil. After I had walked towards the door, I arrived at the door. After I had arrived at the door, I stretched out my arm. And when I had stretched out my arm, etc.

Notiz 7. S. 261: Die Deklinationstabellen sollen erst in Angriff genommen werden, nachdem sämtliche Deklinationsformen einzeln vorgekommen und praktisch erlernt worden sind; und zwar sollen die Tabellen nicht vom Lehrer fertig dem Schüler vorgelegt werden, sondern die Schüler sollen sie unter Anleitung des Lehrers, selbst herstellen.

Notiz 8. Auf S. 263 finden wir die folgende Deklinationstabelle:

What?	port-a	subject.
Of what, whose?	ae	complement of noun.
What?	am	1st complement of verb.
To what?	ae	2nd complement of verb.
By what?	a	3rd complement of verb.

Notiz 9. S. 270: “How does the assimilation of the preposition take place?... We shall not draw up, as do the ordinary grammars, and abstract list of these prepositions and of the cases they govern. No; this is an abstract work, a barren task. We shall take them, we shall grasp these prepositions living; as living as the idea of which they are the embodiment.... The preposition will be learned in the phrase and by the phrase.”

Soviel über Gouin. Seit dem Erscheinen seines Buches ist die natürliche Grammatik mit grossem Erfolge weiter ausgebildet worden, vor allem in Deutschland, wo

denn auch heutzutage die Anwendung der natürlichen Grammatik im französischen und englischen Unterricht ganz üblich ist.

Ich komme nun zum zweiten und letzten Abschnitt dieses Aufsatzes, worin ich den Gegenstand in systematischer Anordnung darstellen will.

1. Vielleicht das wichtigste Prinzip der natürlichen Grammatik ist dies: „Die Theorie soll der Praxis folgen, nicht ihr vorausgehen.“ Das heisst, die theoretisch-grammatische Behandlung soll nicht dazu dienen, den Schüler mit ganz neuen Sprachformen oder Spracherscheinungen bekannt zu machen, sondern sie soll nur angewendet werden wenn der Schüler mit der betreffenden Form oder Erscheinung schon durch praktischen Gebrauch, unreflektierend, einigermaßen vertraut geworden ist. Z. B. der Schüler soll keine Deklinationstabelle sehen, bevor er in Wörtern, die ihm bei seinen praktischen Sprachübungen (Sprechen oder Lesen) vorkommen, die verschiedenen Kasusendungen kennen gelernt hat. Man findet dieses Verfahren vortrefflich demonstriert in dem von Frederic Spencer in seinem Buch „Aims and Practice of Teaching“ S. 100 ff. mitgeteilten detaillierten Lehrplan für den deutschen Anfangsunterricht.

2. Hieraus folgt fast mit Notwendigkeit die induktive Behandlung der Grammatik. Denn selbstverständlich wird der verständige Lehrer sich nicht damit begnügen, die Theorie zeitlich auf die Praxis folgen zu lassen, sondern er wird sie auch logisch damit verknüpfen, das heisst er wird seine grammatischen Mitteilungen auf Beobachtungen und Vergleichung der vorgekommenen Formen etc., woran er die Schüler teilnehmen lässt, begründen.

3. Wir haben schon bei Gouin (Notiz 7) den Gedanken gefunden, dass die grammatische Induktion von den Schülern selbst, nur unter Anleitung des Lehrers, vorgenommen werden soll; und hierin sind nicht wenige Anhänger der neuen Methode — aber doch wohl nur eine Minorität — mit ihm einverstanden.

4. Die Mitteilung neuen grammatischen Stoffes soll immer mündlich erfolgen; erst das Ohr, dann das Auge. Auch beim Einüben des Gelernten soll das mündliche Verfahren viel gebraucht werden.

5. Neue Sprachformen sollen nicht massenweise geboten werden, sondern es ist möglichst eine jede für sich zu lehren und einzuüben. Gouin, Notiz 3; man vergleiche auch den oben erwähnten Lehrplan von Frederic Spencer. — Man könnte hier an die bekannte Geschichte von dem Bündel Pfeile erinnern, um die umgekehrte Moral daraus zu ziehen: Das Bündel ist schwer zu zerbrechen, darum soll man lieber einen Pfeil nach dem andern in Angriff nehmen.

6. Konversation ist auch beim grammatischen Unterricht viel zu verwenden.

7. Und ebenso das aktuelle Element. Dieses besteht darin, dass der Inhalt der Sprachübungen irgendwie sich auf den Schüler selbst oder die ihn umgebende Wirklichkeit bezieht. (Siehe hierüber meinen Aufsatz in der Novembernummer, S. 327 f.) Beispiele der Verwendung des Aktuellen in grammatischen Übungen findet man in dem vortrefflichen Büchlein von Mary Brebner „The Method of Teaching Modern Languages in Germany“ (New York, Macmillan) auf S. 6, 9, 20 unten.

8. Die Beschränkung der Reflexion beim grammatischen Studium.

Bei den ersten sieben von den genannten acht Punkten genügt für die Zwecke dieses Aufsatzes die obige kurze Erwähnung; ihre Natur und Bedeutung ist leicht zu verstehen und zu würdigen ohne weitere Erklärung als die in meinen Zitaten aus Gouin geboten ist. Dagegen der achte Punkt verlangt eine ausführliche Besprechung, umso mehr als er bisher in der pädagogischen Literatur, soweit meine Kenntnis reicht, auffallend vernachlässigt worden zu sein scheint. Der Rest meiner Arbeit von hier an wird der Besprechung dieses einen Punktes gewidmet sein.

Der Hauptfehler der traditionellen Methode des grammatischen Unterrichts ist, dass sie sich allzusehr an die Reflexionstätigkeit des Schülers richtet, wodurch die grammatische Arbeit ungebührlich anstrengend wird und obendrein noch ungenügende Resultate gibt, da die durch Reflexion erworbene Kenntnis nur langsam oder auch garnicht zu wirklicher Beherrschung der Sprache führt. Die natürliche Methode sucht diesen Fehler zu vermeiden, indem sie die Reflexion des Schülers möglichst wenig in Anspruch nimmt.

A. Oft lässt sich die abstrakte Denkarbeit ganz eliminieren; dem Schüler werden einfache Beispiele geboten, in Form von vollständigen Sätzen (entweder mittels Konversation oder durch bloße Mitteilung, letztere mit oder ohne Übersetzung); bloss durch Gewöhnung und häufig wiederholte Nachahmung gelangt er zur Beherrschung des in den Beispielen enthaltenen Faktums.

B. Wo dies aber nicht angeht, wo vielmehr ein verstandesmässiges Begreifen des grammatischen Stoffes nötig ist, da besteht doch ein tiefgehender Unterschied zwischen der natürlichen und der traditionellen Lehrweise. Die letztere nämlich bezweckt, dass der Schüler das verstandesmässig Erfasste durch logische Anwendung auf den besondern ihm vorliegenden Fall zur praktischen Sprachproduktion verwerten soll. Die natürliche Lehrweise dagegen will von diesem rein logischen Verfahren nichts wissen. Sie gebraucht das logische Element nur im engsten Anschluss an die konkreten Beispiele, nur als eine helfende Zugabe zum Studium der letzteren, und sucht das verstandesmässige Begreifen möglichst bald, durch Verschmelzung der abstrakten mit der konkreten Kenntnis, geistige Anschauung umzuwandeln, um auf *dieser* dann die richtige Sprachproduktion fassen zu lassen. Ich will dies an einem Beispiel zeigen. Die Regel, dass in Nebensätzen das Verbum am Ende steht, ist leicht zu begreifen, und es dürfte auch beim natürlichen Verfahren sich empfehlen, sie sehr bald (nachdem anfangs nur in jedem vorkommenden Nebensatz die Stellung des Verbums bemerkt worden ist) in ihrer abstrakten Form zur Kenntnis des Schülers zu bringen. Diese Mitteilung dürfte von wesentlichem Nutzen sein; trotzdem sollte aber danach der Schüler sich nicht auf seine Kenntnis der Regel verlassen, sondern er sollte hauptsächlich durch häufiges Hören, Lesen und Nachsprechen von einfachen Beispielsätzen und sonstige Übungen der Art sich die praktische Beherrschung dieser Art der Wortordnung aneignen; und wenn er einen Fehler machte, würde ich ihn nicht auf die Regel verweisen, sondern vielmehr ihn an einen zu diesem Zweck auswendig gelernten, oder wenigstens ihm wohlbekannten, Mustersatz erinnern (etwa „Er sagt, dass er heute nicht mit uns in den Park gehen kann“).

C. Wenn abstrakte Erkenntnis geboten wird, so muss das in einer solchen Form geschehen, dass die Umsetzung in geistige Anschauung möglichst erleichtert wird; der abstrakte Inhalt muss in einer möglichst konkreten Form geboten werden. Dies lässt sich oft besonders durch graphische Darstellung, mittels grammatischer Tabellen, erreichen. Diese sollten so abgefasst sein, dass ihre Bedeutung soweit möglich bloss durch die Anordnung und Gruppierung der gegebenen Formen und Beispiele, durch typographische Mittel (fetten Druck und dergleichen) und durch beigefügte Übersetzung ausgedrückt wird; wenn aber erklärende Über- und Beschriften nötig sind, so wird es sich oft empfehlen, hierfür statt technischer Ausdrücke natürliche Bezeichnungen zu verwenden, wie wir das bei Gouin, Notiz 4 und 8, gesehen haben. Ich gebe zwei selbstverfasste Beispiele von solchen Tabellen. Die Inversion würde ich folgendermassen darstellen:

	Ich sehe	das.
Das	sehe ich	

Mein Buch	Ich muss	mein Buch haben.
Haben	muss ich	haben.
	muss ich	mein Buch.
Gekommen	Er ist	gekommen.
	ist er	

Die folgende Tabelle ist bestimmt dem Schüler den, vom Englischen so auffallend abweichenden, Gebrauch der drei Geschlechter im persönlichen Fürwort verständlich zu machen.

Nominative. Objective.

Wo ist der Mann? Er ist hier. Ich sehe ihn. Masc. Persons.

Wo ist die Frau? Sie ist hier. Ich sehe sie. Fem. Persons.

Wo ist das Kind? Es ist hier. Ich sehe es. Neut. Persons.

Wo ist der Tisch? Er ist hier. Ich sehe ihn. Masc. Things.

Wo ist die Blume? Sie ist hier. Ich sehe sie. Fem. Things.

Wo ist das Buch? Es ist hier. Ich sehe es. Neut. Things.

D. Schliesslich ist einiges zu sagen über die verschiedenen Verfahren, die die natürliche Methode zur Einübung grammatischen Stoffs anwendet.

Die traditionelle Methode hat hierfür ein einziges Verfahren: das Übersetzen aus der Muttersprache in die fremde Sprache. Hier ist der Schüler ganz selbsttätig; nachdem ihm die grammatischen Fakten in abstrakter Form, als Paradigmen und Regeln mitgeteilt und eingeprißt worden sind, soll er nun bloss darauf fussend, ohne sonstige Hülfe, gegebene Gedanken in der fremden Sprache ausdrücken. Die natürliche Methode verwirft dieses Verfahren entweder ganz und gar (so die radikaleren Vertreter der deutschen Sprachlehrreform), oder schliesst es wenigstens da aus, wo es sich um Einübung von neu erlerntem grammatischen Stoff handelt. Als Ersatz verwendet sie Übungen, worin dem Schüler als Material zur Bearbeitung nicht Sätze in seiner Muttersprache, sondern Sätze in der fremden Sprache vorgelegt werden; diese hat er entweder einfach zu wiederholen, oder aber er muss sie in einer bestimmten Art und Weise verändern, wobei die gegebene Form des Satzes ihm als Vorbild dient, woran er sich mehr oder weniger anlehnen kann.

1. Eine höchst einfache, aber sehr nützliche Übung ist das rein rezeptive und wiederholende Studium von Beispielsätzen: öfteres Lesen, Nachsprechen, und Auswendiglernen. Solche Sätze sollten dem Schüler in Menge geboten werden, sowohl durch den Lehrer als auch gedruckt im Lehrbuch.

2. Das satzanalysierende Frageverfahren, wie ich es nennen möchte. Es ist sehr wichtig nicht nur als speziell grammatisches Verfahren, sondern zur Sprachübung überhaupt, besonders zum nachträglichen Durchsprechen von Gelesenem. Es wird folgendermassen geübt: Wenn etwa der Satz „Im Juli gingen die Kinder mit ihren Eltern aufs Land“ durchzunehmen ist, so werden folgende Fragen darüber gestellt: „Wer ging aufs Land? Was taten die Kinder? Wohin gingen die Kinder? Wann gingen die Kinder aufs Land? Mit wem gingen sie?“ Es wird also ein Satzteil nach dem andern sozusagen als unbekannte Grösse behandelt. Die Antwort muss immer in Form eines vollständigen Satzes erfolgen.*) Wenn es sich um Einübung eines bestimmten grammatischen Punktes handelt, da wird im allgemeinen über jeden

*) Henry Sweet erwähnt in seinem Buch „The Practical Study of Languages“, S. 207, dass dieses Verfahren schon von A. Bernays von King's College, London, in der Vorrede zu seinem German Reader, siebente Auflage, 1856, (und möglicherweise auch schon in früheren Auflagen) beschrieben und empfohlen worden ist.

vorliegenden Satz nur eine einzige Frage gestellt werden können; z. B. bei Einübung des Dativs nach Verben: „Julius half seinem Bruder. Wem half Julius?“ Die Antwort besteht in der Regel einfach in Wiederholung des besprochenen Satzes, vollständig oder verkürzt; aber es ist dies doch von bloss rezeptiver Wiederholung wesentlich verschieden; ein gewisses Mass von Selbsttätigkeit wird vom Schüler erfordert.

3. Auch einfache Konversationsfragen können von der Art sein, dass das zur Antwort erforderte Sprachmaterial in der Frage schon vollständig vorliegt. Z. B. bei Einübung des Relativums: „Ist das Buch, das dort liegt, deutsch?“ Die vom Schüler geforderte Selbsttätigkeit ist hier schon von einem etwas höheren Grade als in 2.

4. Ferner können Fragen ähnlicher Art gestellt werden, worin derjenige Satzteil, der das gerade einzuübende grammatische Element enthält, schon so enthalten ist, wie er in der Antwort erscheinen muss, wogegen der Rest des Satzes in Frage und Antwort mehr oder weniger verschieden ist. Z. B. bei Einübung des Relativums: „Wem gehört die Feder, die auf dem Tisch liegt? (Antwort: Die Feder, die auf dem Tisch liegt, gehört mir.) Wie gefällt Ihnen das Bild, das dort hängt? Kennen Sie den Herrn, der dort sitzt? Wem gehört der Bleistift, den ich in der Hand habe?“

5. Etwas ähnliches liegt vor bei dem Verfahren, wo der Lehrer eine einzuübende Konstruktion oder Redensart in einem Mustersatz anwendet, worauf die Schüler nach diesem Vorbild ähnliche Sätze bilden müssen. (Der Lehrer wird in der Regel angeben, welche Satzteile des Mustersatzes beibehalten, welche variiert werden sollen.) Z. B. bei Einübung von *i n*, *a n*, *a u f* u. s. w. mit dem Akkusativ:
Mustersatz: Ich lege das Buch auf den Tisch.

Variationen: Ich stelle die Flasche auf den Tisch.

Ich setze das Glas auf den Tisch.

Ich werfe meine Mütze auf den Tisch.

Er stellte den Stuhl neben den Tisch.

Wir setzten uns an den Tisch.

Ich schob den Kasten unter den Tisch.

Ferner zur Einübung des Unterschieds zwischen Dativ und Akkusativ nach diesen Präpositionen:

Mustersatz: Ich lege das Buch auf den Tisch; nun liegt das Buch auf dem Tisch.

Variationen: Ich setze mich auf den Stuhl; nun sitze ich auf dem Stuhl.

Ich stelle den Stock in die Ecke; nun steht der Stock in der Ecke.

Ich nehme das Buch in die Hand; nun habe ich es in der Hand.

Er warf das Buch in die Kiste; da lag das Buch in der Kiste.

Auf dieselbe Weise kann der Unterschied von *hier* und *hierher*, *da* und *dahin*, *darin* und *hinein*, *zu Hause* und *nach Hause* eingeübt werden.

Eine Übung dieser Art in Form von Frage und Antwort finden wir bei Gouin, Notiz 6.

6. Schliesslich gibt es noch ein Verfahren, wobei das Material zur Antwort in der Frage oder Aufgabe teilweise gegeben ist, aber gerade der einzuübende Satzteil nicht. Z. B. der Gebrauch von *er*, *sie*, *es* = *it* kann geübt werden, indem der Schüler Fragen beantworten muss, wie folgt:

Ist das Wasser klar? Ja, es ist klar.

Ist die Milch gut? Ja, sie ist gut.

Ist der Garten schön? Ja, er ist schön.

Eine sehr nützliche Übung der Art besteht darin, dass in einem gegebenen Satze ausgelassene Wörter oder Endungen vom Schüler einzufügen sind. Dieses Verfahren findet man in einem sonst von der neuen Methode wenig beeinflussten Buch, Collar's Shorter Eysenbach, zur Einübung der Deklination des Adjektivs (§85. 93) und des Relativums (§190) angewendet; z. B. „Stark.. Kaffee ist nicht gesund für dich, lieb.. Karl; du musst schwach.. trinken.“ „Der Vogel, von — wir sprachen, war ein Adler.“

Hierher gehört schliesslich das Variieren von gegebenen Sätzen durch Übertragung des Verbums in eine andere Person oder Zahl oder Zeit, oder durch Umwandlung eines Hauptsatzes in einen Nebensatz (oder durch Veränderung der Wortordnung, u. s. w. Z. B. zur Einübung der Inversion würde ich u. a. folgende zwei Übungen gebrauchen:

a) (Stelle das Subjekt an den Anfang!) Dein Buch habe ich nicht. Hier kann er nicht sein. Dort ist er.

b) (Stelle die Worte in Kursivschrift an den Anfang! Ich sehe *einen Vogel*. Mein Bruder kam *heute*. Er sah *mich* nicht. Ich tue *das jeden Tag*. Ich tue *das jeden Tag*.

Zur Einübung der Transposition kann man dem Schüler aufgeben, eine Reihe von gegebenen Hauptsätzen mittles Voranstellung von „Ich weiss, dass“ oder dergleichen in Nebensätze zu verwandeln.

Zur Einübung einer bestimmten Verbform, etwa der 2. Person Sing. Indik. Perf., kann man irgend ein geeignetes Lesestück mit Umwandlung jedes vorkommenden Verbums in die gewünschte Form lesen oder schreiben lassen.

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Cincinnati.

Mit dem wohligen Bewusstsein, nur auf ein einziges Jahr wieder angestellt zu sein, ziehen sämtliche Lehrer im ganzen Staate Ohio ins neue Schuljahr hinein. Wie ich bereits früher angedeutet habe, kreiste die verflossene Staatslegislatur einen ganz neuen Schulkodex zu recht, der unter anderem die Bestimmung enthält, dass alle jetzt amtierenden Lehrer sich stehenden Fusses noch einmal einer Prüfung unterziehen müssen, um nach September 1905 wieder angestellt werden zu können. Die hiesige Schulbehörde hat diese sonderbare Bestimmung dermassen zur Ausführung gebracht, dass man uns alle anstellte mit der Bedingung jedoch, uns vor Ablauf des Schuljahres neue Prüfungszertifikate zu erwerben, da die jetzt bestehenden alsdann keine Gültigkeit mehr haben werden, gleichviel auf welche Zeitdauer dieselben lauten. Auch werden dann keine lebenslänglichen Zertifikate erlangt werden können, sondern nur solche auf 2, 3 Jahre fürs erste — ich weiss das nicht

genau; die Sache ist einigermaßen entwickelt und nicht angenehm für Lehrer, die schon seit Jahren auf Lebzeit angestellt sind. Natürlich braucht, wer sonst nichts auf dem Kerbholz hat, sich nicht zu ängstigen—kurios ist's dennoch.

Besser fiel die Sache mit der Einrichtung der neuen Schulräte aus, indem alle Städte der ersten Klasse (20,000 und mehr Einwohner) durch ihre jetzige Schulbehörde es bestimmen lassen sollen, wie es in der Zukunft gehalten werden wird. Cincinnati bekommt daher einen aus sieben und zwanzig Mitgliedern bestehenden Schulrat, was besonders im Hinblick auf den deutschen Unterricht in seiner gegenwärtigen Gestalt sehr günstig ist. Noch eine recht annehmbare Bestimmung ist die, dass bestehenden oder zu errichtenden Lehrer - Pensionskassen eine gewisse Quote — wenn ich mich nicht irre, bis zu vier Prozent — der Schulsteuer dem Pensionsfonds zugewendet werden darf. Das wird unseren Fonds ganz bedeutend erhöhen und sicher stellen.

Beinahe hätten die männlichen Lehrer hier mit dem September dieses Jahres eine Gehaltserhöhung bekommen—vom \$700 und \$800 auf \$1000 und \$1300 Maximum, aber.... das Ewig-Weibliche! Wie ein Mann erhob es sich und protestierte, allen Vorstellungen taub und unzugänglich: Entweder auch die weiblichen Lehrer, oder gar niemand! Und so ist es gekommen. Hätten die Damen nur ein Jahr warten wollen, sie würden im nächsten Jahre gewiss auch Erhöhung bekommen haben. Aber nein! und ce que femme veut, Dieu le veut: Weder männliche noch weibliche Gehaltserhöhung, vielleicht auf Jahre hinaus. „Kann ich den Hafer nicht fressen, so soll ihn doch das Pferd auch nicht haben!“ So lässt Lafontaine den Hund in der Fabel sprechen. Ich mache es wie Heine, der, anstatt eine vorlaute weibliche Frage zu beantworten, die Arme fromm über der Brust kreuzte und gläubig redete: „La illah, ill allah, wam hamed rassul allah!“ Ich meine ferner, dass jede Zeit, wenn sie neue Ideen bekommt, auch neue Augen bekommt, und dass es den Menschen dann nichts hilft, sich blind stellen zu wollen. Das beste wird auch in der Frauenfrage sein, man lässt die „zerstörende Plötzlichkeit“ sich austoben; schliesslich wird die „begütigende Allmählichkeit“ ja doch siegen, wenn erst tüchtig Haare gelassen sind.

Während der Ferien starb noch der deutsche Oberlehrer Aloys Schultz. Er war erst einige Jahre im Dienste und hatte bald nach seinem Eintritte in das ihm fremde Lehrerfach die Erfahrung zu verzeichnen, dass dazu feste Nerven gehören, denn die Nerven waren es, die den sehr gebildeten und stark scheinenden Mann so herunterbrachten, dass ein schnell eintretendes weiteres Leiden ihn ohne viel Federlesens hinwegraffen konnte.

Eines anderen vor ganz kurzer Zeit eingetretenen Todesfalles muss ich gedenken: Friedrich Bartsch, der in den weitesten Kreisen so hoch angesehene deutschamerikanische Turnerveteran starb hier nach langem Siechtum. Wenn er auch mit dem Volksschullehrerstande nicht in direkter Verbindung gestanden hat, so gehörte er doch durch seine Tätigkeit als Turner-Zeichenlehrer und durch das grosse Interesse, das er allen Fortschritten im Erziehungswesen, besonders aber dem Bestehen des deutschen Unterrichts in Schrift und Wort immer bezeugte, ganz und voll zu uns. Ihm fehlte es darum auch in unseren Kreisen im Leben nicht an Anerkennung, und wir werden seiner stets in Ehren gedenken.

Einen weiteren grossen Verlust erlitt das hiesige Deutschthum durch das Ableben unseres früheren Kollegen Karl L. Nippert, der, wenig über 50 Jahre alt, durch ein Herzleiden dahingerafft wurde.

In Deutschland von deutschamerikanischen Eltern geboren, erzogen und für das Ingenieurfach ausgebildet, kam Nippert vor 28 Jahren nach Amerika und ergriff ein paar Jahre darauf den Lehrerberuf, dem er 16 Jahre lang als deutscher Oberlehrer und als Schulprinzpal in unserer Stadt angehörte.

Von Lehrertagen her, als Sekretär, Vizepräsident und Präsident des D. A. Lehrerbundes war er in weiteren Lehrerkreisen sehr vorteilhaft bekannt. Vor 10—12 Jahren wurde er Advokat, Polizeirichter, Staatssenator und Vizegouverneur von Ohio, „Probate“-richter und — herzleidend, bis nun der Tod uns diesen hochgebildeten, genial-gemüthlichen und ganz allgemein beliebten Mann entriess.

Ein anderer deutscher Oberlehrer, Benjamin Wittich, ein durch und durch gebildeter Schulmann, hat dem Lehrerfache Valet gesagt, um sich einem anderen Berufe zu widmen.

Wie bekanntlich Cincinnati im Jahre 1897 gelegentlich des Allgemeinen Deutschamerikanischen Lehrertages einen etwa dreitausend Stimmen starken deutschen Kinderchor unter Theo. Meyders Leitung mit deutschen Volksliedern vorführte — das erste Mal, dass so etwas hierzulande unternommen worden —, so hat es auch kurz vor den Ferien beim Cincinnati-Turnbezirksfeste gegen fünftausend turnende Zöglinge der öffentlichen Schulen in Freübungen und teilweisen Geräteturnen vorgeführt und damit nicht nur einen glänzenden Erfolg errungen, sondern auch einen propagandistischen Einfluss von ungeheurer Kraft und Tragweite zur Geltung gebracht. Der Anblick dieser frischfröhlich turnenden Kindermassen, je 2—3,000 zusammen, war geradezu überwältigend und so recht dazu angetan, diese Seite deutscher Kulturarbeit in Amerika in das herrlichste Licht zu stellen. Hunderte und aber Hunderte unter den Zuschauern wurden zum sonst belächelten Schulturnen bekehrt, und es wird nunmehr nur an den massgebenden Behörden liegen, demselben die allerdings noch zu wünschende Ausbreitung und Erhöhung der Leistungen zu sichern.

Schreiten wir auf diesem Wege fort, dann können unseretwegen noch mehr Herren Professoren Bücher gegen das Gebahren der Deutschamerikaner und gegen das deutschamerikanische Volksschul-

wesen drüber drucken lassen und ihr eigenes Nest beschmutzen. Sie werden vielleicht nur zu bald gewahren, dass sie den Ast abgesägt haben, auf dem sie jetzt so stolz horsten; das Deutschtum in Amerika aber wird fortbestehen, nur stärker und angesehener, anscheinend getrennt im Haushalte, vereint, wenn es gilt zu handeln und zu schlagen. Davon wird man sich bei der bevorstehenden Schiller-Feier auch hier überzeugen, und für deren Vorbereitung ist auch den Vertretern unserer deutschen Lehrervereine der diesen gebührende Anteil eingeräumt worden.

Am 6. September beginnen wir unsere Jahres - Verproviantierung beim „Teachers' Institute“, und am 12. treten wir wieder in der Schule an. Proficiat!

Unser deutscher Superintendent, Herr Dr. Fick, ist wohlbehalten von seiner Europareise heimgekehrt, hat also, da er sich hauptsächlich in Italien aufhielt, den alten Spruch „Vedi Napoli e poi muori!“ zu Schanden gemacht.

Milwaukee.

Kleine Ursachen haben oft grosse Wirkungen. Da man jetzt so viele Sachen als nützlich und notwendig erachtet, in den öffentlichen Schulen gelehrt zu werden, so gestaltet sich denn dadurch auch der Lehrplan recht vielseitig, und die armen Lehrer wissen oft nicht, wie sie alle diese Lehrgegenstände unterbringen und wo sie die dafür nötige Zeit hernehmen sollen. So wurde denn in einer Versammlung im Mai in der „Teachers' Association“ ein Ausschuss ernannt, um Mittel und Wege zu finden, wie diesem Übelstande, nämlich der Überbürdung des Lehrplans, abzuhelpen sei und dann eventuell dem Schulrat passende Vorschläge zu machen.

Da hatte denn eine „smarte school-ma'm“ auch bald des Rätsels Lösung gefunden und schlug ganz unverfroren in der nächsten Versammlung vor, den deutschen Unterricht im ersten und zweiten Grade einfach abzuschaffen. Wie das in die Zeitung kam, da gab's Aufruhr; denn die Deutschen Milwaukees lassen sich den deutschen Unterricht nicht so leicht rauben und sind sehr auf der Hut, beizeiten die Gefahr abzuwenden. War nun die Sache auch an und für sich dumm und einfältig und von keinerlei Bedeutung, da sie nur als naseweise Äusserung eines überklugen Dämchens anzusehen war, so konnte man anderseits doch nicht wissen, ob nicht der Vorschlag doch bei dem einen oder andern Schuldirektor Anklang finden würde. Vor allem aber war man noch ganz im Unklaren betreffs der Stellung des neuen

Supt. Pearse zum deutschen Unterricht. Schon hatte der hiesige Turnverein Milwaukee, der stets bei der Hand ist, wenn es gilt, die Fahne des Deutschtums hochzuhalten und seine edlen Güter zu verteidigen, die Sache in die Hand genommen, um in einer öffentlichen Besprechung sich über die geeigneten Schritte klar zu werden und dann bei dem Schulrat vorstellig zu werden, als Supt. Pearse plötzlich der ganzen Sache ein Ende machte.

Eine hiesige deutsche Zeitung hatte sich nämlich an ihn gewandt und sich seine Meinung über den deutschen Unterricht erbeten. Herr Pearse gab dann folgende offene und männliche Erklärung ab: „In Beantwortung Ihrer Frage bezüglich des deutschen Unterrichts in den öffentlichen Schulen Milwaukees erscheint es mir klar, dass darin den Wünschen der Bewohner der Stadt vor allen Dingen Rechnung getragen werden muss. Manche Städte haben in ihren Schulen Handfertigkeitsunterricht, andere nicht. Einige treiben systematische Ausbildung des Körpers, andere nicht. In gleicher Weise lehrt man in einigen Städten die Grundelemente des Gesangs, in andern nicht. In Milwaukee ist es gebräuchlich, Deutsch zu lehren als einen Teil des regelmässigen Schulpensums. So lange nun die Bewohner der Stadt dies wollen, wird der Unterricht auch beibehalten werden müssen. Ich glaube nicht, dass irgend welche Aussicht vorhanden ist, dass der deutsche Sprachunterricht in unsern öffentlichen Schulen aufgegeben wird; und ich für meine Person neige in keiner Weise der Ansicht zu, dass es geschehen sollte; auch habe ich nie daran gedacht, einen solchen Vorschlag zu machen. Wenn es mir erlaubt ist, ein Urteil zu wagen, möchte ich sagen, dass der deutsche Unterricht in den öffentlichen Schulen von Milwaukee schwerlich aufgehoben werden wird, ausser die deutschen Bürger Milwaukees fordern es.“

Carroll G. Pearse,

Supt. der öffentlichen Schulen.

Bemerken möchte ich hier noch, dass wir alle Gegenstände in den Schulen haben, die Supt. Pearse anführt, als Handfertigkeitsunterricht, Turnen und Gesangsunterricht. Nun, das war gesprochen wie ein Mann, offen und ehrlich, ohne Rückhalt und Hintergedanken. Jedermann weiss also jetzt, dass Supt. Pearse nicht für Abschaffung, Verkürzung oder Beeinträchtigung des deutschen Unterrichts zu haben ist.

Übrigens möchte ich noch hinzufügen, dass schon seit Jahren sich gar keine Stimmen, weder editoriell noch in Ein-

gesandts, in den englischen Zeitungen Milwaukee gegen den Unterricht im Deutschen erhoben haben, trotzdem das Schulbudget von Jahr zu Jahr höher wird, und dieses Jahr nahezu eine Million erreicht hat. Es scheint also, als ob die Feinde desselben es endlich eingesehen, dass alle ihre Bemühungen in dieser Hinsicht fruchtlos sind und sie sich endlich mit Grazie und Bonhomie in das Unvermeidliche zu schicken haben. Sodann wäre auch die Zeit zu einer solchen Agitation sehr schlecht gewählt, denn die Wahlen stehen vor der Tür, und da braucht man die guten Deutschen, oder doch wenigstens ihre Stimmen, und so lässt man sie ungeschoren, ja nennt sie sogar "our dear German fellow citizen."

A. W.

Professor Dr. Rein in Milwaukee. Sie ist doch noch nicht ganz ausgestorben, die deutsche Gemütlichkeit in unserem Lande. Damit soll indes nicht gemeint sein jene soldatenspielerische, kameradschaftsduselige Deutschtümelei, die leider nur den einen sehr zweifelhaften Segen haben kann, der bei uns schon allzusehr ins Kraut geschossenen Pflanze des Militarismus Nahrung zuzuführen. Es ist vielmehr gemeint jene, wenn auch manchmal allzutiefe Innigkeit der Gefühle, die die Wurzel ist des vielgerühmten und ebenso geschmähten deutschen Idealismus, der in der Studentenzeit alles in rosafarbne Schminke taucht, der aber auch in den ernüchterten Mannesjahren zu begeistern vermag zu grossen, edlen Taten. Dass die obige Behauptung begründet ist, zeigte sich gelegentlich des Besuches, mit dem Dr. Wm. Rein, Prof. der Pädagogik und Philosophie zu Jena am Abend des 19. Septembers unsern Deutschen Lehrerverein beehrte. Vorher hielt der deutsche Gelehrte, dessen Namen in Schriften seit beinahe 2 Jahrzehnten jedem deutschen Schulmeister rühmlichst bekannt sind, unter den Auspizien des Lehrerseminars im Turnsaale desselben einen Vortrag über die Entwicklung des Schulwesens in England, Frankreich und Deutschland, der Dank der geistvollen Ausführung des Redners von Anfang bis zu Ende mit hohem Interesse verfolgt wurde. Der grosse Saal des Turnlehrerseminars war bis auf den letzten Platz gefüllt; von den hervorragenden Persönlichkeiten unseres Milwaukeeer Schulwesens fehlten nur wenige, und eine grosse Anzahl der Vertreter des intelligenten Deutschtums unserer lieben Stadt Milwaukee hatte sich eingefunden; — was aber der Physiognomie des Ganzen einen besonders wohlthuenden Zug verlieh, war, dass bei

dieser Gelegenheit alle die Schulmeisterei leider hierzulande häufig noch trennenden Schranken niedergeworfen waren. So fanden wir unter den begeisterten Zuhörern Vertreter von allen Erziehungsinstituten Milwaukee und seiner Nachbarschaft: Professoren der Staatsnormalschule, dem Downer College, Direktor und Professoren der Northwestern Universität von Watertown, einer höheren Anstalt der lutherischen Wisconsin Synode, Professoren des zur Missouri-Synode gehörigen Concordia-College und der gesamten Lehrerschaft beider Synoden. Sie alle vereinte der Gedanke, dem hervorragenden Vertreter deutscher Pädagogik ihre Huldigung darzubringen.

Nachdem Prof. Rein in meisterhaft akademischer Weise, wie sich von selbst versteht, seiner Aufgabe sich entledigt, folgte er einer Einladung des Vereins der deutschen Lehrer an den öffentlichen Schulen, die ihm einen Empfang in dem oberen Saale des Lehrerseminars bereitet hatten. Dank dem emsigen Tätigkeit des Herrn Lucas, Präsidenten des Vereines, sowie des für solche Zwecke ernannten Komitees unter Frh. Hohgreffe, war es trotz der kurzen Zeit, die zu Gebote stand, gelungen, alle Vorbereitungen zu einer würdigen Aufnahme der Ehren Gäste zu treffen. Zu denselben gehörte auch unser neuer Schulsuperintendent Carrol S. Pearse, der von Anfang bis zu Ende der Feir beiwohnte und dem es augenscheinlich in der Mitte seiner deutschen Lehrer ganz wohl gefiel.

Eine lange Tafel war einfach, aber geschmackvoll von unsern Damen hergerichtet, denselben Damen, die stets bei solchen Gelegenheiten in dankeswertester Weise den wirtschaftlichen Pflichten und Lasten sich unterzogen haben.

Herr Lucas, Präs. des D. L. V., waltete in gewandter, launiger Weise seines Amtes als Toastmeister. Es war Sorge getragen worden, einige passende Musikeinlagen einzufügen, die in gelungener Weise, in Abwechslung mit den verschiedenen Reden geliefert wurden.

Der Reigen wurde eröffnet von Prof. Rein, der in gemütvoller Weise seine Beobachtungen während seines Aufenthalts in unserm Lande schilderte und freimütig zugestand, dass er sich nie so gemütlich wohl gefühlt hätte, wie an diesem Abend in der Mitte der deutschen Lehrerschaft der—theuesten Stadt der Union. In bescheidener Weise lehnte er es ab, sich über das amerikanische Schulwesen zu äussern und schilderte in einigen launigen Anekdoten, zu welchen Missgriffen ein voreiliges und unreifes Aburteilen führen könne. Der herzlichste

Dank für die ihm erwiesene Ehrenbezeugung bildete den Schluss seiner Rede, die natürlich mit dem herzlichsten Beifall aufgenommen wurde.

Prof. Ernst von Watertown sprach über die hohe Aufgabe deutscher Pädagogik in unsern Landen und mahnte die Vertreter derselben, nicht müde zu werden, die hohen, idealen Züge derselben so viel als möglich in der praktischen Berufsarbeit zum Ausdruck zu bringen. — Superintendent Pearse zeigte in längerer Rede, dass er die deutsche Pädagogik wohl studiert und die Ziele und den Wert derselben wohl erkannt habe, und dass besonders die praktische Anwendung derselben in den deutschen Gewerbeschulen unsere eifrige Nachahmung verdiene. Zum Schluss knüpfte Dr. Rahn vom deutschen Lehrerverein an die Worte Prof. Reins an und wies nach, dass wir alle Ursache haben, mit hohem Stolz auf die Entwicklung unseres Milwaukeeer Schulsystems zu blicken, wie wir es hier wohl verstanden haben, das Beste und Brauchbarste der Schulsysteme des alten Landes auszuwählen und zur Anwendung zu bringen. Wenn es dennoch hüben wie drüben nicht

zu verkennende Mängel gäbe, so liegen dieselben hier einerseits in der Unvollkommenheit aller menschlichen Einrichtungen, ganz besonders aber in der Tatsache, dass wir hier doch noch so gar jung sind, wenn wir bedenken, dass noch vor kaum einem halben Jahrhundert unsere „schöne Erde“ ein Tummelplatz der Indianer gewesen. Die allzu hastige Jagd nach dem allmächtigen Dollar, sowie die allzueifrige Anbetung des Götzen „Erfolg“ habe uns bisher gehindert, die Bildungsideale der deutschen Schule zu verwirklichen, doch habe in erster Linie der deutsche Unterricht durch seine Vertreter diese Ziele ins Auge gefasst, und werde an der Verwirklichung derselben arbeiten, so lange ihm eine Stätte in unserm Schulwesen beschert sei, zu Nutz und Frommen unserer amerikanischen Jugend und zum Segen unseres herrlichen, schönen und grossen Vaterlandes.

So verlief der Abend in hoch genussreicher, harmonischer Weise, und alle, die an demselben zugegen waren, werden ohne Ausnahme die Erinnerung daran zu den angenehmsten ihres Berufslebens zählen. **

II. Umschau.

Vom Lehrerseminar zu Milwaukee. Das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar hat am 6. September den 27. die Deutsch-Englische Akademie den 54., und das Turnlehrerseminar des Nordamerikanischen Turnbundes den 27. Jahreskursus in den Anstaltsgebäuden am Broadway zu Milwaukee begonnen. Die Akademie zeigt einen erfreulichen Zuwachs an Schülern in allen Klassen. Bedauerlich ist der Umstand, dass Frau Magdalene Boppe, in der Herr D. eine äusserst tüchtige, erfahrene Lehrkraft gewonnen hatte, wegen Wiederverheiratung am 1. Oktober die Schule verlassen hat. Der Posten des Klassenlehrers des achten Grades und Lehrers der englischen Sprache und Literatur am Seminar ist durch Herrn Chas. Babcock, M. S., aus Boston neubesetzt worden. Durch ein Vermächtnis des Herrn Hermann Stern, besonders aber durch die Freigebigkeit einiger Mitglieder des Schulvorstandes, wurde es möglich, das Handfertigkeitsszimmer mit neuen, elektrisch betriebenen Säge- und Drechselmaschinen neu auszustatten, sowie zu dem physikalischen Apparat der Schule manches Neue, wie Cooksche Röhre mit Leuchtschirm, Marconi - Instrument, Geissler - Röhren, zerlegbare Dynamomaschine, Pascalsche Vasen, und noch

manches andere, hinzuzufügen. Alle diese Neuanschaffungen kommen natürlich auch dem Unterricht im Seminar zugute.

Zwölf Zöglinge wurden nach abgelegter Prüfung in das Seminar aufgenommen, drei männliche und neun weibliche. Ihrer Befähigung nach wurden zwei der oberen, zwei der mittleren und die übrigen der unteren Klasse zugeteilt. Von günstiger Vorbedeutung für den Fortschritt der Klassen ist diesmal die gleichmässig gute Vorbildung der neueingetretenen Zöglinge. Eine Neuerung ist insofern zu verzeichnen, als zum ersten Mal dem Seminar zwei junge Damen (Lehrerinnen) angehören, die sich im praktischen Gebrauche der deutschen Sprache die nötige Fertigkeit erwerben wollen, wozu sich in Seminar und Schule reichlich Gelegenheit bietet.

In das Turnlehrerseminar des N. A. Turnbundes sind zwölf Zöglinge, sieben Herren und fünf Damen, eingetreten. Zwei Mitglieder der diesjährigen Klasse wollen sich ein Diplom für Turnlehrer an höheren, Volks- und Vereinsschulen erwerben, fünf ein solches für Turnlehrer an höheren und Volksschulen, und fünf ein solches für Turnlehrer an Volks- und Vereinsschulen. Diejenigen Zöglinge des Turnlehrerseminars, die nicht vom

sprachlichen Unterricht entbunden sind, erhalten diesen Unterricht in der einen oder andern der drei Seminarklassen, während für den Unterricht in Anatomie, Physiologie und anderen Fächern eine derartige Trennung nach Vorbildung und Befähigung nicht besteht.

Als erstes bedeutsames Ereignis in dem eben begonnenen Termin des Lehrerseminars verdient der Vortrag genannt zu werden, den Prof. Dr. Rein von der Universität Jena auf die Einladung des Verwaltungsrats des Lehrerseminars am Abend des 19. September vor einem sehr zahlreichen, meist aus Lehrern bestehenden Publikum gehalten hat. Prof. Rein sprach über „Erziehungsmethoden Englands, Frankreichs und Deutschlands.“ Er führte aus, wie das Prinzip der Dezentralisation, der Nichteinmischung des Staates, die gesamte englische Schule noch immer beherrsche; wie dagegen die französische Schule, namentlich in den Zeiten des grossen Napoleon, der Pestalozzis Gedanken von der Erziehung des Volkes als unpraktisch von sich gewiesen habe, ganz in dem Banne des Prinzips von der Zentralisation stehe, wie jedoch Frankreich nach dem Tage von Sedan den Blick nach innen gerichtet und sein Schulwesen gründlich reformiert habe. In Deutschland nun halte der Staat die Leitung des gesamten Erziehungswesens fest in der Hand, doch nicht so, dass Privatinteressen nicht umgestaltend und fördernd einwirken dürften. Wie Deutschland zur Förderung der Erziehung nicht verschmäht, das Gute aus andern Ländern zu holen, zeigte er in dem Hinweise auf die aus England überlieferte Spielbewegung, die in D. recht mächtig geworden ist und die der geistigen Überbürdung der deutschen Schuljugend die Wage zu halten bestimmt sei.

Es war nicht der Inhalt des Vortrages, der vielen Anwesenden mehr oder weniger bekannt gewesen sein dürfte, was die Zuhörer veranlasste, atemlos bis zum letzten Worte dem gefeierten Redner zu lauschen. Die freie Rede, die Einfachheit des Ausdrucks, und besonders die jugendlich feurige Begeisterung des Vortragenden zogen jeden Anwesenden unwiderstehlich in den Bann dieses grossen Lehrers. Wir verstehen jetzt, warum Herrn Prof. Dr. Rein die Hörer aus allen Ländern zuströmen.

Nach dem Vortrage verweilte Herr Prof. Rein noch ein Stündchen in den Räumen des Lehrerseminars, und zwar als Gast des Vereins der Lehrer des Deutschen von Milwaukee. Manches ernste und heitere Wort wurde da ge-

redet, und auch manch Glas geleert! Als Herr Prof. Rein sich schliesslich erhob, um für die ihm gebrachten Ehrungen zu danken, legte er noch ein kräftig Wortlein zugunsten der Pflege der deutschen Sprache ein. Seiner Meinung nach müssten die Deutschamerikaner kraft der Macht, die in der Kenntnis der englischen und der deutschen Sprache allein schon liege die gebietende Macht im Lande sein. Herr Prof. Rein mag auf der Fortsetzung seiner Reise noch manchen Beweis gesammelt haben, warum das Deutschum dieses Landes die ihm gebührende Stellung nicht einnimmt. Einer der Gründe ist der, dass es dem Deutschum an selbstlosen, zielbewussten Führern fehlt. Nachdem Herr Prof. Rein so mächtig die Herzen gepackt, mag in manchem Zuhörer der Wunsch rege geworden sein, der begeisterte, beredete Mann möchte ein Apostel des Deutschums in Amerika werden!

Herr Prof. Dr. Rein sollte ursprünglich zwei Vorträge im Lehrerseminar halten; seine verspätete Ankunft in Amerika machte jedoch eine Änderung und Verschiebung des gesamten Vortragsprogrammes notwendig. Aufrichtig bedauert wurde allerseits, dass die Reisepläne des Herrn Professors keine Verlängerung des Milwaukee Aufenthaltes gestatteten. Als am Abend des 19. September der Vortrag über Erziehungsmethoden im Seminargebäude seinen Anfang nehmen sollte, langte Herr Prof. Rein in Milwaukee an; früh am andern Morgen führte ihn das Dampfross bereits wieder über die Grenzen Milwaukee hinaus. Der Aufenthalt war wirklich allzu kurz. Auf Wiedersehen!

Preis ausschreiben. Bei Gelegenheit der Feier zu Ehren der deutschen Wissenschaft in der „University of Chicago“ im März dieses Jahres machte der Präsident der Universität, Prof. Wm. R. Harper, bekannt, dass Frau Konrad Seipp von Chicago zum Gedächtnis an ihren verstorbenen Gatten drei Preise von 3000, 2000 und 1000 Dollars gestiftet habe für die besten Arbeiten über das folgende Thema: „Das Deutsche Element in den Vereinigten Staaten unter besonderer Berücksichtigung seines politischen, ethischen, sozialen und erzieherischen Einflusses.“

Die Arbeiten sind abzuliefern bis zum 22. März 1907 inklusive, an das „German Department of the University of Chicago.“

Die Arbeiten können in englischer oder in deutscher Sprache verfasst werden; die zur Veröffentlichung gewählte Schrift

wird jedenfalls in englischer—wenn möglich auch in deutscher — Sprache gedruckt werden.

Das Buch wird unter den Auspizien der Universität von Chicago bei einer erstklassigen Verlagshandlung in den Vereinigten Staaten von Amerika verlegt und wird dieses auf dem Titelblatt vermerkt werden.

Die Hälfte der aus dem Vertrieb des Buches vom Verleger während der ersten zehn Jahre nach dem Tage der Ausgabe erzielten Reineinnahme fließt dem Autor zu (neben dem errungenen Preise), die andere Hälfte und nach Ablauf von zehn Jahren die volle Reineinnahme erhält das „German Department of the University of Chicago“ zur Förderung deutscher Forschung und Wissenschaft in den Vereinigten Staaten.

Die Preise werden den Gewinnern durch ein aus drei Richtern bestehendes Komitee zuerkannt; dieses Komitee soll auch das zur Veröffentlichung geeignetste Werk auswählen, das indessen nicht das mit dem ersten Preise bedachte zu sein braucht. Die nicht gewählten Schriften werden den Autoren zurückgesandt.

Zur Förderung von Arbeiten auf Spezialgebieten, die in den Rahmen der gestellten Preisaufgabe fallen, steht den Preisrichtern das Recht zu, solche Werke ganz oder teilweise zu erwerben und sie unter dem Namen des Autors dem gewählten Werk anzugliedern. Der Preis hierfür ist für die Zeile 7 Cents, d. h. ungefähr 30 Pfennige bis zu 50 Seiten. Für längere Aufsätze, deren Veröffentlichung erwünscht erscheint, wird besondere Vereinbarung zu treffen sein.

Das Buch soll einen Umfang von etwa 800 Druckseiten haben in dem Format etwa wie Treitschke, Deutsche Geschichte, Band 1.

Da das Buch in erster Linie zum Studium für junge Leute an Colleges und Universitäten bestimmt ist, muss es in anziehender Form geschrieben sein.

Das Buch soll zahlreiche Illustrationen enthalten; diese Einzelheiten werden vom German Department der Universität in Chicago bearbeitet werden.

Herr Karl Schurz hat das Preisrichteramt bereits angenommen; man hofft, dass der frühere Botschafter der Vereinigten Staaten in Berlin, Herr Andrew D. White, gleichfalls als Preisrichter fungieren wird. Diese beiden Herren sollen einen dritten Preisrichter ernennen.

Dem deutschen Konsul Dr. jur. Walter Wever in Chicago und bei dessen Verhinderung dem jeweiligen deutschen General - Konsul in New York wird das

Recht übertragen, jede Schwierigkeit, die im Laufe von drei Jahren entstehen kann, aus dem Wege zu räumen, auch im Verhinderungsfalle an Stelle der vorgenannten Preisrichter, andere Herren dazu zu ernennen. Herr Wever, wie bei seiner Verhinderung der etwa entscheidende General-Konsul in New York, darf aber weder als Mitbewerber um den Preis noch als Preisrichter fungieren, die Preisrichter ebensowenig als Mitbewerber.

Es ist bekannt, dass die **Nationale Lehrerversammlung** — N. E. A. — alljährlich Resolutionen annimmt.

Diese Resolutionen weisen gewöhnlich auf die Wichtigkeit der Schule hin, fordern eine Ausdehnung der Machtbefugnisse des „Bureau of Education“, u. s. w.

In diesem Jahre hat die Versammlung zwei Resolutionen angenommen, die einen Sieg der Volksschullehrerinnen verzeichnen. Es sind dies die Resolutionen, welche eine feste Anstellung der Volksschullehrer und höhere Gehälter verlangen, sowie die Resolutionen, welche die Kinderarbeit regeln.

Die Resolutionen lauten im Wortlaut:

7. We believe that merit and merit alone should determine the employment and retention of teachers, that, after due probation, tenure of office should be permanent during efficiency and good behavior, and that promotions should be based on fitness, experience, professional growth and fidelity to duty. We especially commend the efforts that are being made in many parts of the country whereby teachers, school officials, and the general public working together for a common purpose are securing better salaries for teachers and devising a better system for conserving the rights and privileges of all and for improving the efficiency of the schools.

9. We advocate the enactment and rigid enforcement of appropriate laws relating to child labor, such as will protect the mental, moral and physical well-being of the child, and will be conducive to his educational development into American citizenship.

Chicagoer Lehrerinnen siegreich. Im „Circuit Court of Cook County“ ist am 22. August d. J. vom Kreisrichter Dunne [in dem Prozess der Lehrerinnen gegen den Schulrat eine Entscheidung zugunsten der Lehrerinnen abgegeben worden.

Am 28. Februar 1900 setzte der Schulrat das Gehalt der Lehrkräfte um \$7.50 pro Monat herab; die so erniedrigten

Gehälter wurden von Januar bis Juni 1900 bezahlt.

Im Sept. 1900 erschien ein Ausschuss der „Chicago Teachers' Federation“ mit einem Anwalt vor dem „State Board of Equalisation“ in Springfield und verlangte, dass derselbe die Gerechtsame der Gasgesellschaft, der Strassenbahngesellschaft und verschiedener anderer Korporationen zu dem Betrage von 200 Millionen Dollars auf die Steuerliste setze. Der „Board“ ignorierte dieses Verlangen.

Nun forderten die Lehrerinnen am 16. Nov. 1900 im „Circuit Court“ von Sangamon County, in welchem Springfield liegt, einen „writ of mandamus“ gegen den „Board of Equalisation.“

Mit der den Korporationen eigenen Hartnäckigkeit wehrten sich die fünf Gesellschaften gegen die Besteuerung.

Nicht weniger als fünfmal wurde der Prozess zwischen dem 16. Nov 1900 und dem 22. Aug. 1904 in den verschiedenen Gerichtshöfen verhandelt.

Schliesslich bezahlten die Gesellschaften die ihnen auferlegten Steuern. Von diesen so durch die Agitation der Lehrerinnen eingetriebenen Steuern (die Schulbehörde sowie andere Stadtämter kümmerten sich nicht um die Klage) erhielt der Schulrat der Stadt die Summe von \$249,554.

Nun verlangten die Lehrerinnen für die sechs Monate des Jahres 1900 die Nachzahlung ihres Gehalts. Der Schulrat weigerte sich, das zu tun, sondern wollte das Geld anderweitig verwenden.

2,300 Lehrerinnen gingen nun vor den Richter Dunne und suchten um einen Einhaltsbefehl gegen den Schulrat, die Summe für andere Zwecke als für Zahlung des rückständigen Gehalts auszugeben.

Diesen Einhaltsbefehl hat nun Richter Dunne am 22. August den Lehrern gegeben. Er lautet:

„The prayer of the petition, restraining the Board of Education from using the funds described in the bill to an amount sufficient to pay the defendant-teachers the balance due them for the salaries of January to June 1900 inclusive, on the same basis that they were paid in December 1899, for any purpose other than paying the same to the defendant-teachers and praying that the same be paid to the defendant-teachers is granted and it is so ordered.“

Durch diese Entscheidung erhalten nun 2,300 Lehrerinnen je \$45.00 nebst Zinsen, wenn der Schulrat nicht etwa Berufung einlegt, und das Obergericht die Entscheidung des Richters Dunne umstösst.

Der Anwalt des Schulrats hatte behauptet, dem Schulrat stehe das Recht zu, die Gehälter der Lehrer, welche im Juni 1899 angestellt wurden, im Febr. 1900 herunterzusetzen, wenn es notwendig erscheine. Hierzu bemerkte das Gericht:

„A valid contract made between the Board of Education and the teachers by the resolution of January 11, 1899, the election of the teachers in the following June, and the performance by the teachers of their work under the contract, cannot be abrogated by the resolution of ipse dixit of the Board in February, 1900, no matter what may have been the motives or necessities inspiring the resolution.“

Die Entscheidung enthält eine Rüge, die der Schulrat wohl nicht erwartet hat. Die Lehrerinnen hingegen werden belobt, dass sie die Behörden gezwungen haben, ihre Pflichten zu erfüllen.

„While the defendant,“ heisst es in dem Urteil, „the Board of Education, sat supinely by, and while other public officials, more especially charged with the levy and collection of these taxes, refused to perform their sworn duty, this complainant, (Fräulein Katharina Goggin, welche im Namen der Lehrerinnen um den Einhaltsbefehl nachsuchte) acting for and on behalf of these same teachers, out of their own limited resources, went out and performed the duties which, primarily, devolved upon the tax-levying bodies of the state and secondarily, upon the Board of Education, to see that the tax-levying officers of the state collected the taxes honestly belonging to the schools of the city, and brought about the payment of these dishonestly withheld taxes.“

Dr. W. Rein hat, einem Rufe der Universität Manchester folgeleistend, im Laufe dieses Sommers dortselbst Vorträge gehalten, bei welcher Gelegenheit ihm von der Universität der Titel eines „Doctor of Letters“ honoris causa verliehen wurde. Der Vizekanzler der Hochschule und insbesondere Professor Findlag hoben die Verdienste Reins als eines Führers in den pädagogischen Wissenschaften hervor, wobei vornehmlich auf die Bedeutung des Universitäts-Seminars in Jena für Lehrer aus allen Ländern und auf zwei Züge in seinen Darlegungen, die man in England besser zu schätzen wisse als vielleicht in Deutschland, hingewiesen wurde; nämlich Rein sähe auf Einheit bei dem Werke der Erziehung, das die Lehrer von der Dorfschule bis zur Universität umfasse und er räume auch den Frauen einen gebührenden Platz in der

Erziehung ein. Die Klassen im Nebenhause der Übungsschule in der Bruns-
wickstrasse, die zu eröffnen Rein einge-
laden wurde, sollen künftig „Rein-
Klassen“ genannt werden. In seiner An-
sprache legte Prof. Rein die Geschichte,
Notwendigkeit und Einrichtung des
Jenenser Seminars dar.

Universität und Volksschullehrer. Im
bayrischen Landtage wünschte bei der
Generaldebatte zum Kultusetat Abgeord-
neter Dr. Andreae eine eigene Professur
für Pädagogik. Kultusminister Dr. v.
Wehner antwortete darauf: „Dass das
heurige Budget in dieser Hinsicht keine
Position erhält, wird, glaube ich, auch
den Herrn Dr. Andreae nicht überraschen.
Im übrigen glaube ich allerdings auch,
dass die Einrichtung einer eigenen Pro-
fessur für Pädagogik wenigstens an einer
der drei Landesuniversitäten nicht mehr
allzulange wird zurückgestellt werden
können.“ — In der 2. badischen Kammer
erklärte der Kultusminister am 15. Juni:
Was das Studium der Lehrer an den
Universitäten anlangt, so werde eine Ver-
ordnung ausgearbeitet, die unter gewissen
Bedingungen das Universitätsstudium
ermöglicht. — In Württemberg hat
die Kammer der Abgeordneten beschlos-
sen, eine Eingabe der beiden Landeslehr-
rervereine, den Seminarabiturienten den
Besuch der Hochschule zu gestatten und
einen Lehrstuhl für Pädagogik zu er-
richten, der Regierung zur Erwägung zu
überweisen.

Eine Waldschule. Eine Waldschule,
eine vollständig neue Einrichtung, will
der Charlottenburger Magistrat errich-
ten. Diese Waldschule ist für solche
Kinder bestimmt, die zwar nicht krank
sind, aber so schwächlich, dass sie den
Keim von Krankheiten in sich aufnehmen
können. Die Kinder bleiben den ganzen
Tag von früh bis abends in der Wald-
schule, wo sie nicht nur Unterricht, son-
dern auch ihre Mahlzeiten erhalten. Ein
Frauenverein hat sich bereit erklärt, die
Bewirtschaftung zu führen. Es wird
eine Baracke für die Schule und eine für
die Verpflegung errichtet. Die Kinder,
die täglich nur 2—2½ Stunden lang un-

terrichtet werden, sollen vorläufig etwa
vier Monate in der Waldschule bleiben.
Sie hat etwa für 120 bis 150 Kinder
Platz. Die Einrichtung gilt zunächst als
ein Versuch.

Die Hamburger Lehrerschaft hat sich
neuerdings mit der Scheidung der
Schüler nach ihrer Begabung (Mannhei-
mer System) befasst und nach eingehen-
der Aussprache, die auf gedruckten
Kommissionsarbeiten beruhte, folgende
Resolution mit 134 gegen 36 Stimmen an-
genommen: „Das Prinzip der Trennung
nach Fähigkeiten, .. sowie jede Art von
sogenannten Abschlussklassen ist zu ver-
werfen.“

Zur Lehre innenfrage.

In einer der letzten Versammlungen
des Bezirksvereins Stuttgart behandelte
Dr. Barth die Lehrerinnen-
frage in eingehender, gründlicher
Weise. Das Ergebnis der Verhandlungen
war die einstimmige Annahme folgender
Sätze: Der Verein kann der Frau — bei
voller Anerkennung ihrer Pflichttreue —
nicht in derselben Masse wie dem Manne
diejenigen Eigenschaften zuerkennen,
welche in der öffentlichen Erziehung zur
Wahrung der Autorität und Zucht und
zur allseitigen geistigen Ausbildung der
Kinder notwendig sind; er anerkennt die
Mitwirkung der Lehrerinnen auf den un-
teren Stufen des Lehr- und Erziehungs-
planes, erblickt aber in einer vermehrten
Anstellung weiblicher Kräfte (Klassen-
lehrerinnen) aus pädagogischen, nation-
alen und sozialen Gründen eine Schädigung
unsres Volkslebens und in der all-
zureichlichen Verwendung von Lehrer-
innen in den grösseren Gemeinden eine
empfindliche Benachteiligung der männ-
lichen Lehrkräfte. (Lehrerheim.)

Ungeteilte Unterrichtszeit. In Meinin-
gen, soll, gleichwie am Gymnasium, am
Realgymnasium und an der Höheren
Töcherschule, auch an der Volksschule
die ungeteilte Unterrichtszeit (Vormit-
tagsunterricht) eingeführt werden, da
man sich überzeugt hat, dass der Nach-
mittagsunterricht eine abnorme geistige
Belastung darstellt.

III. Vermischtes.

* Eine Probe des „Pennsylvania Dutch“, d. h. des auch heute noch in mehreren Counties von Pennsylvania gesprochenen Deutsch geben die folgenden, einer pennsylvanischen Zeitung entnommenen Lebensregeln: „Es sollte niemand zu leichte Butter uf de Markt bringe und net die beste Grumbeere und Appelp als obe uf der Bäske lege, bekahs von so Leut kauft mer just emol. — Es sollt sich ke junger Mann einbilde, dass er eppes Apartiges is, wenn er en Schnurrbart rehse kann. — Schulmeister sollen partikuler dene grosse Mäd nie mehr lehren, wie in den Büchern steht. — Handwerker sollten keh Mäd heiern, di das Piano spielen und goldene Watschen tragen. — Temperenzmucker sollte an kehm Wirthshaus stoppe, wann noch Platz in der Scheuer is. — Es sollte absolut nit sein, dass Weibslait fashionable in der Strass herumlaufen, und daheim alles im Dreck leien hen, bekahs die erste und schönste Faschen bei Weibslait ist und bleibt immer en sauber Haus.“

* Prof. Brandl vom „Deutschen Schulverein“ schreibt: Unsere ausgewanderten Landsleute und deren Nachkommen mögen in ein anderes Staatswesen übergegangen und dessen loyale Bürger geworden sein, so lange sie sich die deutsche Sprache bewahren, bleiben sie mit uns in

einer Kulturgemeinschaft, behalten eine Gemütsbeziehung zu ihrem Jugendleben, eine Liebe zu den deutschen Dichtern, deren Worte sie in der Schule lernten, zu der Musik und Kunst, die ihre Feste verschönten, zu heimischer Sitte und Art auch in den praktischen Gepflogenheiten des Werktaglebens. Erst sobald sie die deutsche Sprache verlieren, schwindet diese Anhänglichkeit, der Mensch wird englisch, portugiesisch, spanisch, und alle seine angestammte Tüchtigkeit wird es mit ihm. Da gibt es kein Leugnen und kein Beschönigen; Kultur haftet nicht am Boden, an Regierungsformen, an Sammlungen und Bauten, sondern an der Sprache, denn die Sprache ist das Werkzeug unseres Denkens.

O diese Fremdwörter! Dieser Tage erschien, so erzählen die Hamburger Nachrichten (Nr. 556 vom 9. August), ein Mann im Rathause zu Altona und erkundigte sich nach dem „Bureau des Krematoriums“. Es wurde ihm bedeutet, dass sich in Altona kein Krematorium befinde, wohl aber in Hamburg und zwar in Ohlsdorf. Der Mann liess sich aber nicht abweisen, behauptete, nach dem Krematorium beschieden zu sein, und schliesslich stellte sich heraus, dass er das „Kuratorium“ der Reallehranstalten meinte.

Bücherschau.

I. Büchersprechungen.

Robinson der Jüngere. Von Joachim Heinrich Campe. Abridged and Edited with notes and vocabulary by C. H. Ibershoff, Teacher of German, Detroit University School. Boston, D. C. Heath and Co., 1904.

The editor of this volume has selected an easy story that is full of interest and action, a story that appeals to young students and that is not without fascination for older minds. There is no introduction; the editor has missed an opportunity to discuss the various „Robinsonaden“ and their relation to Defoe's Robinson Crusoe. Yet, while such a discussion would be interesting and profitable to the student of mature years, it might perhaps be unpedagogical to include it in a book intended to be used so early in the course.

The notes are good and not too

copious; there are twenty-two pages of notes to one hundred and twelve pages of text. The vocabulary seems adequate; a careful examination has failed to detect any great errors. The gender of „Begriff“, page 144, and of „Einstern“, page 156, is not indicated. The book is well printed, the typography being clear and distinct. This story should meet with much favor.

Schillers Wilhelm Tell. With Footnotes and Vocabulary. Introduction by E. M. Granger, A. B. Hinds and Noble, New York.

In internal appearance this is a very unsatisfactory book; the print is altogether too fine, and the typography, in general, has a muddy, dim look. An attempt to read it gives one's eyes and patience a severe test.

The introduction consists of two parts: a brief sketch of the author's life and about two pages on the drama itself. We are told, among other things, that "in appearance Schiller was tall and quite lean, with dark-red hair, a pale, thin face, and thoughtful and dreamy eyes, which lighted up when he became enthusiastic." A fuller discussion of the elevating thoughts that filled Schiller's noble life would be more likely to lead the student to an appreciation of the poet's genius and character.

The notes, which are almost entirely translations into English, are too numerous; on some pages there is a note to nearly every line, while some lines have two notes. The book is equivalent to a text and a translation for the student's use. There is not, in introduction or notes, any adequate discussion of "Wilhelm Tell" as a piece of literature worthy of careful and appreciative study.

Not many misprints have been noted. In the vocabulary, page 176, "Tor" (gate) is given as masculine instead of neuter; page 176, "Trumm", which is given as masculine, may also be neuter. No gender is indicated for the following nouns: "Geläute", page 156; "Himmelsraum", p. 161; "Lebensglück", p. 164; "Mehr" p. 166. Charles Bundy Wilson. The State University of Iowa.

Die Erziehung des Willens. Von Jules Payot, Agrégé de philosophie, Docteur es lettres, Inspecteur d'Académie. Berechtigte Übersetzung nach der elften Auflage der französischen Ausgabe von Dr. Titus Voelkel. Zweite Auflage. R. Voigtländer, Leipzig; 1903, 315 Seiten.

Das Buch zerfällt in einen theoretischen und einen praktischen Teil, und beginnt mit der niederschmetternden Erklärung, dass wir „alle anderen Dinge mit einiger Sorgfalt studieren, die Wissenschaft des Lebens aber gar nicht lernen und auch gar nicht wünschen, dieselbe zu erlernen“. Das wird wohl stimmen; und, nachdem man das vorliegende Werk, besonders den zweiten Teil desselben, „studiert“ hat, wird man noch viel weniger Lust verspüren, aus einem Kompendium zu lernen, wie man leben soll. „Früher“, so meint der Verfasser weiterhin, „genügten die Kräfte, über welche die katholische Kirche, diese unvergleichliche Erzieherin der Charaktere verfügte, um dem Leben der Gläubigen in seinen grossen Linien Ziel und Richtung zu geben; heute fehlt aber der Mehrzahl der denkenden Geister diese Leitung.“ Jammerschade! Aber wir müssen uns eben behelfen, und wir wer-

den es gerne, je nach Anlage und Neigung, tun, nachdem wir dieses Buch gelesen haben. Ich habe die beiden obigen Sätze wörtlich angeführt, um ein für allemal zu zeigen, dass der Übersetzer, dessen Stil und vorzügliche Schreibweise wir durchaus nicht bemängeln wollen, sich in vielen Fällen doch etwas allzu sklavisch an den Originaltext hält, den man gar nicht vor sich zu haben braucht, um die französischen Sätze dennoch beinahe wörtlich vor sich zu sehen.

Anhänger der Theorie vom freien Willen und angeborenen Charakter werden mit dem Verfasser, der natürlich beides negiert, von vorneherein nicht einverstanden sein. Andererseits werden sich nur schwache Geister oder abgewirtschaftete Existenzen dazu verstehen, ihren Willen nach den Rezepten dieses Buches erziehen zu wollen. Ob wir aber Kant, Schopenhauer, Spencer und anderen beistimmen, oder ob wir mit Payot die einschlägigen Theorien dieser Denker „als ein bemerkenswertes Beispiel der geistigen Faulheit, welche gewissermassen die unauslöschliche Erbsünde der grössten Geister ist“, betrachten, das wird die Frage nach dem freien Willen und dem angeborenen Charakter ebensowenig lösen, wie es der Verfasser auf den 220 Seiten seines theoretischen Teiles getan hat, oder auf eben so viel tausend Seiten tun könnte. Die Vorschläge und Anregungen zur Willenserziehung und Charakterbildung, die wir da finden, sind in fesselnder, beinahe bestechender Weise vorgetragen, jedoch keineswegs neu und hie und da von einem förmlich anwidernden Pessimismus angefressen, den der Verfasser, trotzdem er sich dagegen verwahrt, nicht verhehlen oder ableugnen kann. Die „Studenten“ („étudiants“ wäre im ganzen Buche besser mit „Studierenden“ übersetzt worden), die willens wären, Anachoreten oder Säulenheilige aus sich machen zu lassen, sind jedenfalls fischblütige oder unrettbar blasierte junge Herren und werden in Deutschland und in Amerika wohl nur in seltenen Exemplaren aufzutreiben sein. Damit sei nicht gesagt, dass wir die Angabe des Verfassers bezweifeln, er habe beifällige Beurteilungen seines Buches von vielen „Studenten“ erhalten.

Wie will Herr Payot den Willen erziehen, den Charakter bilden? Wir lassen seine Mittelchen in der im Buche eingehaltenen Reihenfolge aufmarschieren: Arbeiten; nicht lügen; immer nachsinnen; fortwährend sich anstrengen; keine Redensarten; Einsamkeit pflegen;

mit bisheriger Umgebung brechen; nicht rauchen; Geduld üben; die Zeit ausnützen; einen festen Arbeitsplan für jeden Tag machen; nicht zu viel auf einmal tun; die Nerven in acht nehmen; sich in Weisheit und Mässigkeit ernähren nach streng wissenschaftlichen Grundsätzen; Atmung und Muskeln pflegen; des Nachts nicht arbeiten, sondern schlafen, aber nicht zu lange, und niemals wach im Bette liegen; viel spazieren gehen, aber dabei lesen, oder wenigstens systematisch meditieren; nicht zu spät heiraten; nie kneipen; keine fröhlichen Kameraden haben; wo möglich nicht in einer grossen Stadt wohnen; sich nicht zu viel um die öffentliche Meinung kümmern; sich häufig mit den grossen Toten unterhalten—voilà tout! Auch da ist nicht viel Neues. Wenn man aber einen solchen Katechismus schwarz auf weiss vor sich hat, so sieht man sich unwillkürlich nach dem Hauptstück vom Abend- und Morgengebete um.

Dass das gegenwärtige Erziehungssystem und Unterrichtswesen (er hat hauptsächlich das französische im Sinne) dem Verfasser ein Dorn im Auge ist und von Grund aus reformiert werden muss, ist selbstredend; aber er sagt uns nicht wie. Endlich heisst es auf Seite 287: „der Verfasser betrachtet seine Abhandlung über die Erziehung des Willens als das nützlichste Buch, das er je schreiben wird, mit einem Worte als sein Hauptwerk. Daher gedenkt er es noch lange Jahre auf dem Bauplatze zu behalten, um es zu vervollständigen und umzuarbeiten.“

Allzu verlockend scheint dem Schreiber dieses die Aussicht auf ein Mehr von der Sorte keineswegs—doch, habeat sibi!

Constantin Grebner, Cincinnati, O.

Friedrich Gerstäcker, Germelshausen.
Edited with introduction, notes, exercises, and vocabulary by Griffin M. Lovelace. Boston, Ginn and Co., 1904. XIII -|- 107 pp., 16 mo. 30 cents.

Abgesehen von einer Reihe Einzelaussstellungen, die unten zur Sprache kommen sollen, haben wir es in dieser Ausgabe der bekannten phantastischen Erzählung Gerstäckers mit einer recht anerkennenswerten Leistung zu tun. Die etwa sechs Seiten lange Einleitung gibt ein anschauliches Bild von dem vielbewegten Leben des Verfassers und eine gerechte Würdigung seiner schriftstellerischen Tätigkeit. Die Anmerkungen (22 Seiten) beschäftigen sich besonders mit den wichtigsten Erscheinungen der deutschen Syntax und mit der genauen Wiedergabe häufig in verschiedenen

Sinne gebrauchter Partikeln. Vierzehn sorgfältig ausgearbeitete Übungen zum Rückübersetzen ins Deutsche, sechs Seiten umfassend, denen eine drei Seiten lange Darstellung der deutschen Wortfolge vorangeht, bilden einen fortlaufenden Text, der zugleich eine Inhaltsangabe der ganzen Erzählung bietet. Darüber liesse sich allerdings streiten, ob bei einem so kurzen Texte (40 Seiten) eine Inhaltsangabe wünschenswert ist; der Schüler, der sie von vornherein entdeckt und durchliest, wird dadurch um den vollen, tiefen Eindruck der Überraschung gebracht, auf den hier so viel ankommt. Jedoch wird dieser Nachteil, wenn es einer ist, reichlich aufgewogen durch den Vorteil eines das Interesse fesselnden fortlaufenden Textes.

In der Einleitung hätte der Herausgeber auf S. XII sehr wohl etwas näher auf die der Geschichte zu Grunde liegende Idee, die Sage von der vom Meere verschlungenen Stadt (wofür Vineta ein schönes Beispiel abgibt), vom versunkenen Kloster, von der Glocke im tiefen See, deren Geläut nur die Sonntagskinder vernehmen, und ähnliche Volksüberlieferungen eingehen können; der denkbare Einwurf, dass auf diese Weise das Geheimnis preisgegeben werden müsste, ist hinfällig im Hinblick auf die für die Übersetzungsaufgaben gewählte Form.—Auf S. IV spricht der Herausgeber von einer kaiserlichen Regierung im Jahre 1849; was ist damit gemeint?

Erwünscht wäre auf S. 1 eine Anmerkung zu den Worten „des Jahres 184--“ die, nur für das Auge, nicht für das Ohr berechnet, dem Schüler beim Lesen Schwierigkeiten machen dürften; ebenso eine Anmerkung über die Ortsnamen Marisfeld und Wichtelhausen (sowie weiterhin Dillstedt und Bischofsroda), die keine willkürlichen Bildungen, sondern bis auf unbedeutende Veränderungen die Namen einer Gruppe von Dörfern in der Umgebung von Meiningen und Eisenach sind.

Zu der Grabschrift auf S. 22 (die Schreibung Debr. war zu erklären) bemerkt der Herausgeber, der Gebrauch arabischer Ziffern statt römischer für die angegebene Zeit. 1188—1224, sei ein Anachronismus. Sehr richtig; und wenn er nur der einzige wäre! Germelshausen strotzt ja förmlich davon; es kann einem wind und weh werden, und da braucht man noch nicht einmal Kulturgeschichte des Mittelalters studiert zu haben. Schon diese Grabschrift ist so modern, als sie nur sein kann: erstens ist zum mindesten fraglich, ob für die be-

treffende Landschaft der Gebrauch von Familiennamen für Bauern um die Wende des zwölften und dreizehnten Jahrhunderts angesetzt werden darf; zweitens hiess es noch im achtzehnten Jahrhundert nicht „Anna Maria Berthold, geborene Stieglitz“, sondern „Anna Maria Stieglitz, verheiratete Berthold;“ drittens starb man anno 1224 nicht am 2ten Dezember, sondern am Tage des betreffenden Kalenderheiligen; viertens bekam man als einfache Bauersfrau keinen Grabstein; bekam man aber dennoch einen, so war, fünftens, die ganze Aufschrift lateinisch. Noch viel mehr gilt dies für Leichensteine mit der Jahreszahl 930. Ausserdem begrub man damals die Toten mitten im Dorfe um die Kirche und nicht ausserhalb des Dorfes in einem gesonderten Friedhof. Ebensovien gab es zu jener Zeit in Bauernhäusern gläserne Fensterscheiben, die sich ja kaum die reichsten Privatleute leisten konnten; von einem Schulhause auf dem Dorfe zu träumen wäre halsgefährlich gewesen; hätte der wiedererstandene Dorfschulze von Germalshausen seinem Gast auf der Violine zum Tanz aufspielen wollen, so hätte die Form seiner Fiedel allein schon Arnold aufklären müssen, dass es hier nicht mit rechten Dingen zuing; einer Schlaguhr auf dem Kirchturm, die ohnehin eine grosse Seltenheit gewesen wäre, rühmten sich die Germalshäuser schwerlich; und ebensowenig spielten sie Karten, weil diese erst mehrere Jahrhunderte später in Europa bekannt wurden. All das brauchte der Herausgeber ja keineswegs aufzuführen; im Gegenteil, ich erachte es sogar als erzieherisch wertvoll, den Schüler unter Anleitung des Lehrers solche Sachen selbst finden zu lassen; eine Andeutung aber darf man in einer Schulausgabe darüber doch wohl erwarten, dass der Verfasser, um geschichtliches Werden unbekümmert, ein deutsches Dorf seiner Zeit frischweg ins dreizehnte Jahrhundert zurückversetzt hat.

Auch zu S. 40, Z. 7 sähe ich gerne eine Anmerkung. Hier reicht Arnold dem Förster die Hand zum Abschied mit den Worten „Grüss' Gott!“ worauf der Förster mit „Schönen Dank“ antwortet. Die Stelle charakterisiert den Verfasser als Norddeutschen, der mit dem schönen süddeutschen Grusse nicht umzugehen weiss. Denn die Form „Grüss' Gott“, worauf immer dieselben Worte als Gegengruss erfolgen, gilt nur für die Begegnung; der Abschiedsgruss ist „B'hüt' Gott“, und geantwortet wird immer nur mit „B'hüt' Gott“, Übrigens ist diese Grussform keineswegs, wie aus

der Anmerkung zu S. 11, Z. 22 hervorgehen könnte, auf die ländlichen Bezirke beschränkt; in Österreich z. B. ist sie die allgemein übliche, einschliesslich Wiens.

„Heute abend“ (S. 12, Z. 18) wird als = diesen Abend gegeben; soll das heissen, dass diese Ausdrucksweise vorzuziehen sei? Das Gegenteil ist der Fall; „diesen Abend“ ist ein Eindringling aus dem Französischen.—Wenn zu S. 13, Z. 2 „Dicht neben der Kirche steht auch gewöhnlich die Schenke“ die Erklärung „a relic of old German civilization“ gegeben wird, durfte auch der Grund dafür angegeben werden.—Dass Eisenbahn und Telegraph noch in den fünfziger Jahren an abgelegenen Orten nicht bekannt gewesen seien (zu S. 21, Z. 23), ist eine willkürliche Annahme; die verstecktesten Hinterwälder hatten sicherlich um jene Zeit von diesen Einrichtungen schon gehört, wenn auch nicht notwendigerweise durch die Zeitung, so doch von Handwerksburschen, herumziehenden Händlern, Landstreichern u. dgl.

Zu S. 65, I, 3 wäre zu bemerken, dass die Auslassung von *dass* doch auch die ungerade Wortfolge zulässt; „er sagte, gestern habe (nicht „hätte“) er mich gesehen.“—Ebenda ist die Zugehörigkeit der Unterabteilungen a, b, c, d etc. wegen der Bezeichnungsweise nicht ganz klar.

Das Vokabular bezeichnet die langen Vokale. Ich halte das, von einigen wenigen Fällen abgesehen, für unnötig und geradezu schädlich. Der Schüler, der Germalshausen lesen kann, sollte auch die paar leichtfasslichen Ausspracheregeln über Vokallänge so anzuwenden wissen, dass er keiner solchen Nachhilfe bedarf; wird sie ihm dennoch gewährt, so gewöhnt er sich leicht an Denkfaulheit. Übrigens sind hier eine grosse Anzahl Versehen untergelaufen. Das Längenzeichen fehlt bei Anzug, Art, aufgelegt, Bahn, beiwohnen, benachbart (zweites a), dafür (ü), da(r) nach (zweites a), Eisenbahn, oder (unter entweder—oder), genug, Glas, Grab, grad, Gras, Kirchhofmauer, lautlos, Mittag mit seinen Zusammensetzungen, Nachbar, Nachmittag, Ohr, Schlag, Sonntag, Spinnrad, Tag, ungewohnt, Ururgrossmutter, (o), Vorschlag, Weg. Umgekehrt steht es falsch bei Heimat, Sakristan (erstes a), Telegraph (erstes e). Die Form *frug* sollte nicht als veraltet bezeichnet werden. Neutra wie Deutschland, Marisfeld würden besser nicht mit dem bestimmten Artikel gegeben.

Druckfehler sind mir nur zwei aufgefallen; S. 19, Z. 12 lies Vortrefflich; S. 90,

Spalte 2, lies hundert. Die äussere Ausstattung ist gediegen.

Lessings Minna von Barnhelm. Edited with introduction, notes, and vocabulary, by Richard A. von Minckwitz and Anne C. Wilder, XVIII -|- 202 pp., 16 mo. Boston, Ginn and Co., 1904. 45 cents.

Die Beigabe eines annähernd fünfzig Seiten starken Vokabulars und die Kürze der Einleitung (etwas über fünf Druckseiten lang) charakterisieren diese neue Ausgabe der Minna als für die Schule, nicht das College, berechnet. Dass sie für Schüler des dritten Jahrgangs geschrieben ist, entnehmen wir ausserdem der dem Rezensionsexemplar beigelegten gedruckten Notiz, die dem Berichterstatter seine undankbare Aufgabe erleichtern soll. (Für diese Art Notizen hat man in Deutschland den von schönender Herzlosigkeit zeugenden Ausdruck Waschzettel aufgebracht. Obwohl ich dies Verfahren, den Referenten gewissermassen zu beeinflussen, sehr bedauerlich finde, soll daraus dem Verlag kein Vorwurf gemacht werden; es ist hierzulande einmal so Mode.) Eben diese Beilage belehrt uns auch, dass das Buch extra cathedram verfasst ist, da beide Herausgeber Lehrer der klassischen Sprachen sind; das Titelblatt gibt diese Auskunft nicht.

Die Hälfte der Einleitung beschäftigt sich mit Lessings Leben; es leuchtet ein, dass man auf den übrigen dritthalb Seiten dem geschichtlichen oder gar dem literarischen Werte des Stückes nicht gerecht werden kann, zumal da mehrere Abschnitte hier so gehalten sind, dass sie wohl in eine Festrede, nicht aber in ein Schulbuch passen.

"For students who wish to gain a deeper insight into Lessing, his time, and his writings, a list of reference books is added," sagt das Vorwort. Die Zusammenstellung dieser Liste aber ist, um es ehrlich zu sagen, eine Ungeheuerlichkeit. Wer würde einem Schüler z. B. Erich Schmidts „Lessing“ oder Wundts „Lessing und die kritische Methode“ in die Hand geben wollen! Die Befürchtung, dass der Schüler mit kritischer Literatur über Lessing übersättigt werden könnte, wird freilich schon dadurch gegenstandslos, dass sich von den angeführten 27 Werken auch in guten Schulbibliotheken kaum mehr als drei bis vier vorfinden dürften. Dem Durchschnittslehrer nicht minder als dem Schüler wäre viel besser gedient, wenn eine kleine Anzahl Werke (bei denen man aber übrigens

auch Ort und Jahr des Erscheinens angeben müsste) ausgewählt und bei jedem noch besonders die betreffenden Abschnitte bezeichnet würden.

Auch an den Anmerkungen ist mancherlei auszusetzen. Für unnötig halte ich z. B. die teilweise zu langen Anmerkungen zu vermaledeit (S. 3, Z. 7), ah (S. 20, Z. 13), Dukaten (S. 22, Z. 9), Blitz (ebenda, Z. 18), Lichtmess (S. 30, Z. 21), wegkapern (S. 31, Z. 21), Karat (S. 34, Z. 5), Rummel (S. 49, Z. 10), Potzgeek (S. 57, Z. 7); in all diesen Fällen genügte eine einfache Übersetzung im Vokabular. Die Etymologie von Potzgeek ist übrigens unrichtig angegeben; der erste Bestandteil ist nicht aus Boeks = des Teufels verstümmelt, sondern aus Gotts und entspricht dem englischen Odds, wofür Sheridan's Rivals so mannigfache Belege gewähren, und dem französischen bleu für Dieu.

Umgekehrt wären Anmerkungen dringend erwünscht zu einer grossen Reihe sprachlicher Erscheinungen, die dem Schüler auffallen und ihn verwirren müssen. Ich hebe nur folgende heraus: unterkommen wäre (S. 6, Z. 20); Justen (S. 7, Z. 8), ebenso Wernern (S. 11, Z. 3), Herr Wernern (S. 38, Z. 14); meine übrige Sachen (S. 9, Z. 6; ähnliche Fälle S. 85, Z. 4 f.: S. 93, Z. 4 f. und 23); dürfen im Sinne von brauchen (S. 12, Z. 8); Maul für Mund (S. 25, Z. 16 ff.); mit einer hohen Polizei (S. 31, Z. 29); die ihn diesen Morgen komplementieren lassen (S. 38, Z. 25), ähnlich S. 90, Z. 15; öfterer (S. 41, Z. 2); wenn = wann (S. 49, Z. 23 n. ö.); die Rittmeisterin Marloff (S. 61, Z. 6); ein acht Tage (S. 62, Z. 26); fünfzehn Tage als Übersetzung des französischen quinze jours für deutsches vierzehn Tage (S. 80, Z. 25); Vorbitterin für Fürbitterin (S. 112, Z. 3); vertraulich statt vertraut (S. 114, Z. 6). Der Notwendigkeit sprachlicher Erläuterungen liesse sich nur durch das Gewaltmittel einer Änderung des Textes nach Massgabe unseres heutigen Sprachgebrauchs vorbeugen; und dazu würden sich hoffentlich die Herausgeber nicht bereit finden. Auch der transitive Gebrauch von nützen war als veraltet zu kennzeichnen.

Falsch gefasst ist zu S. 3, Z. 12 die Bemerkung, später sei Eur mit dem pluralen Verb in Gebrauch gekommen, gewöhnlich mit Titeln; steht es denn je ohne Titel? Ebenso das über Ihre sagte. Epiphaniä (zu S. 21, Z. 10) ist kein bewegliches Fest, sondern fällt auf den 6. Januar, der allerdings auch gelegentlich mit dem zweiten Sonntag nach

Weihnachten zusammenfallen kann. Zur reflektierten Form jemanden war Thomas 321,2, nicht 154 beizuziehen; die Fassung dieses Abschnittes entsprang lediglich praktischen Rücksichten.

Sehr unglücklich sind eine Anzahl Auslegungen einzelner Stellen. Die Fassung der Erklärung zu S. 10, Z. 8 ist wohl nur ein Versetzen; der Sinn ist gerade umgekehrt. In dem Ausruf „Herr Major!“ (S. 13, Z. 21) sehe ich alles andere eher als einen Vorwurf, dass Tellheim der Sprecherin nicht glauben wolle. — S. 52, Z. 20 „Nun ist mir für das Avancement des Läufers bange“ soll natürlich bedeuten, wenn die Andern so avanciert sind, was werde ich da von dem Läufer für nette Sachen zu hören bekommen: Justs Antwort beweist, dass er diesen Sinn verstanden hat, wie es ja auch die einzig richtige Auslegung ist; auch Franziskas nächste Rede „Dacht' ich's doch!“ stimmt dazu. Z. 22 muss demgemäss auch anders übersetzt werden, nämlich etwa „no, no, he really has advanced.“ — Wenn der spitzbübische Wirt für den Ring statt der darauf geliehenen achtzig Pistolen hundert haben möchte und dann auf neunzig zurückgeht, so ist das selbstverständlich keine Ge-

dächtnisschwäche (S. 55, Z. 17). — S. 58, Z. 7: „Das heisst Ihn Gott sprechen!“ = es ist ein Glück für dich, dass du das sagst; nicht aber = deine eigene Niedertracht hat dir diese Worte nicht eingegeben, sondern Gott selber. — S. 61, Z. 7: Die Rittmeisterswitwe würde einem Unteroffizier wohl kaum ihre Leiden klagen, selbst wenn sie krank ist, lesen wir hier. Diesen Satz kann nur ein Reserveleutnant geschrieben haben! — Minnas Ausspruch „Die Ehre ist die Ehre!“ (S. 96, Z. 26) ist nach unsern Herausgebern „ein sarkastisches Zugeständnis, dass das Weib keine wahre Auffassung des Ehrbegriffes habe.“!!! — Werner nennt sich einen Tölpel (S. 126, Z. 2), nicht weil er das Geld zur Unzeit gebracht, sondern weil er sich unnötig geärgert und aufgeregt hat.

Ein guter Gedanke war es, für die französischen Stellen ein gesondertes kleines Vokabular anzuhängen.

Von zweifelhaften Werten ist das dem Buche beigegebene Bildnis. Es sieht Lessing so ähnlich, als nur ein gewisser anderer Klassiker ihm ähneln kann. — Druck und Ausstattung entsprechen allen berechtigten Anforderungen.

Univ. of Wis.

Edwin C. Roedder.

II. Eingesandte Bücher.

Our Bodies and How we Live. An elementary text book of Physiology and Hygiene for use in schools by Albert F. B la i s d e l l, M. D. Revised Edition. Boston, Ginn and Co., 1904. Price 75 cts.

A Manual of Pronunciation for practical use in schools and families. Containing a careful selection of words in the English Language most commonly mispronounced, together with their pronunciation as given by the best authorities in England and America, by Otis A s h m o r e, Supt. of Schools, Savannah, Ga. Ginn and Co., Boston, 1904.

A Scientific German Reader by George Theodore Dippold, Ph. D., Professor of Modern Language of the Massachusetts Institute of Technology. Revised Edition. Boston, Ginn and Co., 1904. Price 80 cts.

Das Gymnasium zu Stolpenburg von Hans Hoffmann. **Die Handschrift A — Erfüllter Beruf.** Edited with introduction, notes, and vocabulary by Valentin Buehner, Teacher of Modern Language, High School, San Jose, Cal. Boston, D. C. Heath and Co., 1904.

Pole Poppenspüler von Theodor Storm. With introduction, notes and vocabulary

by Dr. Wilhelm Bernhardt, D. C. Heath and Co., Boston, 1904.

Essays of Charles Lamb. Selected and edited with introduction and notes by George Armstrong Wanhope, M. A., Ph. D., Professor of English in South Carolina College. Boston, Ginn and Co., 1904. Price 60 cts.

Meaning and Practice of Commercial Education by Cheesman A. Herrick, Ph. D., Director School of Commerce, Central High School, Philadelphia. New York, The Macmillan Co., 1904.

La Mère de la Marquis et la Fille du Chanoine par Edmond About. Edited with notes and vocabulary by O. B. Super, Ph. D., Professor of Romance Language in Dickinson College. Boston, Ginn and Co., 1904.

Flachsmann als Erzieher. A comedy by Otto Ernst. Edited with notes and vocabulary by Elizabeth Kingsbury, A. M. Ginn and Co. Price 45 cts.

Der zerbrochene Krug von Heinrich Zschokke. With introduction, notes, and vocabulary by Herbert Charles Sanborn, A. M., Bancroft School, Worcester, Mass. Ginn and Co. Price 30 cts.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang V.

November 1904.

Heft 9

Dichter und Schule.

(Schweizerische Schulzeitung.)

„Du sollst nicht töten, sondern lebendig machen.“

Ein Zögling einer schweizerischen Mittelschule sagte mir einst, im deutschen Lesebuche gefielen ihm jene Dichtungen am besten, welche nicht von dem Lehrer in der Schule behandelt worden seien. Dieses Urteil spricht jedenfalls nicht sehr zugunsten der Behandlungsart der Poesie durch den betreffenden Lehrer, denn durch eine Erklärung einer Dichtung sollte die Freude der Schüler an den Kunstwerken erhöht und nicht vermindert werden. Dieser eine Fall steht aber nicht allein da. Gebildete Männer, die unsere Mittelschule besucht haben, klagen nicht selten, man habe ihnen in der Schule die Freude an den deutschen Klassikern verdorben. Diese Stimmung hat auch Widerhall gefunden auf dem letzten deutschen Kunsterziehungstage in Weimar, auf welchem harte Anklagen gegen die Behandlung der Poesie in der Schule erhoben worden sind.

Ein Vertreter der Schule, Otto Anthes, hat es nun unternommen, zu zeigen, auf welche Weise die Dichtung den Schülern lebendig gemacht werden kann. In einem kleinen Büchlein „Dichter und Schulmeister“ gibt er an der Hand von vielen schönen Beispielen reiche Anregung, wie man in der Schule Poesie behandeln soll. Seine wichtigsten Gedanken mögen hier in Kürze erwähnt werden.

Die Hauptsache an einem Gedicht, das eigentlich Künstlerische daran ist die durch die Anschauung vermittelte Stimmung. Diese soll der Lehrer

beim Schüler erwecken, indem er diesem die Plastik des Gedichts vor Augen führt, indem er ihn schauen und hören lehrt, indem er ihm das eigentliche Bildliche (im weiten Sinn des Wortes) eines Gedichts lebendig macht. Man muss die Vorgänge in einem Gedicht mitschauen, dann stellt sich auch das Mitfühlen ein. Den Grundgedanken aus der Dichtung herauszuschälen, tötet die Poesie; denn der Gedanke ist abstrakt, während das eigentlich Künstlerische anschaulich ist. Ebenfalls aus der Anschauung und damit aus der Stimmung heraus wird der Schüler gerissen, wenn der Lehrer beim Behandeln der Dichtung abschweift und z. B. solche historische, geographische literargeschichtliche Bemerkungen einflacht, die nicht unmittelbar zum Anschauungs- und Stimmungsgehalt der Dichtung gehören.

Dieser kurze Auszug möge nur dazu dienen, alle Lehrer und besonders die Deutschlehrer an den Mittelschulen anzuregen, das Büchlein von Anthes selbst zu studieren. Dagegen möge es mir gestattet sein, meinerseits auf einen Fehler in der Schulbehandlung von Dichtungen aufmerksam zu machen.

Eine Sünde an einer Dichtung begeht man, wenn man sie in der Schule vollständig *erschöpfend* behandeln will. Weshalb behalten die bedeutenden Dichtungen, welche einem nicht von einem Schulmeister verdorben worden sind, einen ewig neuen Reiz das ganze Leben hindurch? Ich denke doch zum Teil deshalb, weil man immer wieder etwas Neues in ihnen entdeckt. Ich kann mir nicht vorstellen, dass man den Wallenstein, oder den Faust, oder Hermann u. Dorothea je ausgelesen haben wird. Man wird immer wieder etwas Frisches darin entdecken, wenn man die Dichtungen von Zeit zu Zeit wieder liest. Das steigende Lebensalter und die wechselnden Erfahrungen und Stimmungen lassen uns zu verschiedenen Zeiten verschiedene Schönheiten in den Dichtungen genießen. Und eben dieses immer neue Entdecken macht es zum Teil aus, dass wir gerne zu den alten bekannten Dichtungen zurückkehren.

Wie sieht nun eine Dichtung nach einer erschöpfenden Schulbehandlung aus? Eine solche Dichtung gleicht einer auf den letzten Tropfen ausgequetschten Zitrone. Alles überhaupt Denkbare ist erklärt; jeder Gedanke, jeder Satz, oft fast jedes Wort ist erläutert. Beinahe alle überhaupt möglichen Assoziationen sind herbeigerufen worden. Ein Schüler darf etwa an Schillers Glocke nicht nur das genießen, was ihm ans Herz geht, was ihm nahe liegt, man quält ihn damit, die ganze Bedeutung dieses Gedichtes für andere Leute in anderen Lebenslagen kennen zu lernen. Diese Bedeutung der Schillerschen Worte für andere ist dem Schüler in der Regel gleichgültig, weil er wegen seiner geringen Erfahrung gar nicht nachfühlen kann. Hat man dem Schüler dann alles erklärt und alles vorgenommen, so mag er später das Gedicht nicht mehr ansehen; es hat für ihn keinen Reiz mehr (der Pädagoge sagt: kein Interesse mehr), weil er nichts Neues darin suchen und finden kann.

Man wird also besser daran tun, dem Schüler nur soviel an einer Dichtung zu erklären, als er für das momentane Erfassen der Dichtung bedarf, so dass er dann auch zum augenblicklichen, ästhetischen Genuss gelangt. Lasse man sich den Schüler doch am Wallenstein begeistern, lasse man ihn doch aus dem Wallenstein das aufnehmen, was ihm in seinem Alter nur als das Wichtigste erscheint, wenn es auch nicht ganz mit dem übereinstimmt, was der reife Schiller sich unter der Wallensteinwirkung vorgestellt hat. Der Schüler wird dann zum mindesten mit Freude an den schillerschen Wallenstein denken und als Mann wieder nach dem Buche greifen. Dann wird er allerdings das Drama wieder anders auffassen und als Greis vielleicht wieder anders, aber die Dichtung wird ihm so ewig lebendig bleiben, er wird sich ihrem Einfluss mit immer neuer Freude wieder hingeben.

Ich fürchte, man wird einwenden, dass aus einer nicht erschöpfenden Behandlung der Dichtungen die Schüler nicht viel lernen werden. Dazu ist folgendes zu bemerken: Allerdings wird der Schüler aus einer künstlerischen Betrachtung von Dichtungen sozusagen keine abstrakten Kenntnisse davon tragen; die Dichtung ist aber auch nicht dazu da, abstrakte Erkenntnis zu fördern. Dichtung ist anschauliche Darstellung; sie ruft Anschauungen hervor und weckt dadurch Stimmungen. Wenn Goethe von der Geschichte sagt, dass das Beste, was wir von ihr haben, der Enthusiasmus, den sie erregt, sei, so gilt ein Ähnliches von der Poesie. Können wir in der Schule Begeisterung für die Dichtungen erregen, so haben wir schon manches erreicht. Dann werden sicher viele Schüler später gerne wieder auf die Dichtungen zurückgreifen und sie werden die Meisterwerke ohne weitere, fremde Hilfe noch mehrmals mit Freuden und mit tieferer Auffassung lesen; denn das Leben hat ihnen in der Erfahrung das gegeben, was wir Lehrer durch die Erklärung doch nicht ersetzen könnten. Suchen wir also in unserem Deutschunterricht der Mahnung jenes Philosophen nachzuleben, der einem jungen Germanisten ins Stammbuch schrieb: „Du sollst nicht töten, sondern lebendig machen.“

Sprachliches.

(Aus der "Zeitschrift des Allgemeinen Sprachvereins")

Über den Ursprung einiger Namen von Hausgeräten
Das so rein deutsch klingende Wort Tisch ist aus dem griechischem **diskos** = Diskus, Wurfscheibe, entstanden, das dann im Lateinischen die Form **discus** und die Bedeutung Teller, Platte annahm. Im Englischen haben sich daraus zwei Wörter **disk** = Scheibe und **dish** = Schüssel, Gericht entwickelt. Von Stuhlarten sei **Fauteuil** erwähnt, das trotz seines französischen Äußern doch deutschen Ursprungs ist und eigentlich Faltstuhl bedeutet. Das althochdeutsche **valtstuol** ist nämlich ins Französische übergegangen und aus diesem wieder mit fremdländischem Aufputz in unsere Sprache heimgekehrt. Diesen eigenartigen Vorgang der Aus- und Rückwanderung deutscher Wörter kann man übrigens mehrfach beobachten, so bei **Biwak** aus frz. **bivouac**, das wieder vom deutschen **biwake** = Beiwache herkommt, ferner bei **Bresche** (frz. **breche**, deutsch Breche), **Garde** (frz. **garde**, ahd. **warta**), **Balkon** (frz. **balcon**, ahd. **balco** = Balken) u. a. **Kamin** ist das lat. **caminus** = Feuerstätte und damit hängt das jetzt in Dichtungen wieder viel gebrauchte Wort **Kemenate** zusammen, das aus lat. **caminata** entstanden, eigentlich ein mit Kamin versehenes Zimmer ist, im Mittelalter aber ein Schlaf- und besonders ein Frauengemach bezeichnete. Die Wörter **Tapete** und **Teppich** gehen beide auf das griechische **tapes** zurück und bedeuteten zunächst das gleiche, nämlich Teppich. Wurden doch in früheren Zeiten die Wände nicht wie jetzt mit Papierstreifen beklebt, sondern mit Geweben behängt, von denen besonders berühmt waren die aus **Arras** in Frankreich (daher engl. **arras** = Teppich oder Tapete) und die **Gobelins** aus der Anstalt der Gebrüder Gobelin in Paris. **Tapet**, das wir jetzt allerdings nur in der Redensart kennen „etwas aufs Tapet (= zur Besprechung) bringen“, wurde früher vom Tische eines Beratungszimmers gesagt und dieser wieder hatte seinen Namen von der auf ihm liegenden Tapete oder Decke. F. W.

Ich will dir zeigen, was eine Harke ist. Diese Redensart, die bekanntlich bedeutet: ich will dir etwas gehörig, in handgreiflicher Weise klar machen, wird auf die Erzählung von einem Bauernsolhne zurückgeführt, der, nach langem Aufenthalt in der Fremde heimgekehrt, verächtlich auf die väterliche Wirtschaft herabsieht und vorgibt, nicht einmal mehr zu wissen, was eine Harke ist. Als er jedoch aus Versehen auf die Zähne einer Harke tritt und ihm dabei deren Stiel ins Gesicht schlägt, vergisst er alle städtische Bildung und ruft aus: Au, du verdammte Harke! Dem entspricht die Wendung „er kennt die Harke nicht“ von einem der so tut, als sei er in der Heimat fremd geworden und als verstehe er seine Muttersprache nicht mehr ein Ausdruck, der besonders in Holstein in der Form „He kennt de Hark nig“ üblich ist. Friedrich van Hoffs hat die Geschichte von dem Bauernsohn in folgende launige Verse gebracht:

Der Rechen.

Der Stoffel war drei Vierteljahr
Im Franzenland gewesen.
Das Deutsche hatt' er schier verlernt,
Er konnt es kaum noch lesen.

Er trat ins Zimmer mit *bon jour*
 Statt mit dem guten Tage.
 „*Comment* — wie sagt man gleich auf deutsch?“
 War seine dritte Frage.

Bei Tisch begrüßt' er *pommes de terre* —
 Wie mundeten sie Stoffeln!
 „*Comment?* Wenn ich nicht irre bin,
 Sagt man auf deutsch: Kartoffeln.“

Nach Tische ging er in den Hof,
 Da lag ein neuer Rechen;
 Der mochte mit dem blanken Stiel
 Ihm in die Augen stechen.

„*Comment?*“ Er zeigte mit dem Fuss
 Und trat aufs untre Ende;
 Der Rechen richtet sich empor —
 O unverhoffte Wende!

Ein derber Schlag auf Nas' und Maul
 Lehrt plötzlich deutsch ihn sprechen.
 Er greift nach seinem Kopf und schreit:
 „I du verdammter Rechen!“

Schwiegermutter, Schwager. Die Sprache eines Volkes ist das Buch seines Lebens, das dem kundigen Leser überraschend reichlich Auskunft gibt über Vergangenes und Wardendes in seiner Geschichte. Ein Beispiel heute aus der ältesten Vergangenheit! Die Wörter Schwiegervater, Schwiegermutter, Schwager, Schwägerin bezeichnen jetzt ebenso gut Vater, Mutter und Geschwister der einen als der anderen Eehälfte. Ursprünglich gab es dagegen keine Bezeichnung für den Schwiegersohn und die oben genannten Worte konnte nur die Frau gebrauchen, um Vater, Mutter und Geschwister ihres Mannes zu bezeichnen, nicht auch dieser von den gleichen Verwandten seiner Frau. Man erkennt daraus, dass die Frau mit dem Kauf durch ihren Mann, mit der Unterordnung unter dessen Gewalt über Leben und Tod vollständig aus ihrer Sippe ausschied und sich nur noch zugehörig fühlen durfte zur Verwandtschaft des Mannes. In der alt-deutschen Vergangenheit ist diese Beschränkung freilich schon überwunden; so früh hat die auf die Gleichberechtigung der männlichen und weiblichen Reihe von Mann und Frau gerichtete Bewegung eingesetzt!

Etwas vom sprachlichen Ausdruck für Zeitverhältnisse. Ebenbild, Ebenmass, ebenbürtig, ebenfalls, ebenderselbe lassen noch deutlich erkennen, dass eben die Grundbedeutung gleich hat. Die Ebene ist die Fläche, in der ein Teil den nächsten gleich in der Lage ist. Wem das Leben eben dahinfließt, der wird vom Schicksal nicht über Stock und Stein geführt. In Goethes Heidenröslein bedeuten die Worte: „Musst' es eben leiden“ ganz entsprechend: „musste es genau so, gerade in der Weise leiden, in der es kam“. Dieselbe Bedeutung von grade hat eben namentlich in Verbindung mit nicht: eben nicht schön, nicht eben schön, d. h. nicht gerade —, nicht sonderlich schön. Scheinbar seitab liegt eine andere Bedeutung des Wörtchens.

Wenn ich sage: „er ist eben angekommen“, bezeichne ich mit demselben Worte nicht mehr das Nebeneinander im Raum oder die Gleichheit der Stufe, sondern das Vorher in der Zeit. Indes auch neben (= in-eben: im gleichen) bezeichnet ja nicht die Gleichheit, sondern nur die Nähe im Raum; so konnte dann auch eben die unmittelbare Vergangenheit ausdrücken, zumal es dazu erst mittelbar, infolge der Verbindungen mit der Zeitform der Vergangenheit kam. — Auch gerade gewann erst aus der räumlichen Bedeutung *schnurstracks*, *genau auf etwas zu*, gerade ins Auge die zeitliche: genau im Augenblick mit oder vor einem andren Ereignisse. Im übrigen geht bei diesen Bedeutungsentwicklungen lediglich noch vor unseren Augen vor, was ein allgemeiner Vorgang im sprachlichen Leben gewesen ist. Der Raum ist etwas sichtbares, mit der äusseren Vorstellung Wahrnehmbares, die Zeit selbst nicht, der Raum ist der äussere, die Zeit die innere Anschauungsform; sollte also vor ihr das Gesetz des sprachlichen Ausdrucks Halt machen, wonach Äusseres, Angeschautes zum Bilde von Innerlichem, nur Vorstellbarem wird? Dass es ein solches Halt nicht gibt, zeigt die Gesamtheit unserer zeitlichen Verhältniswörter: *in, an, nach, vor, auf, gegen*, die sämtlich ursprünglich Raumverhältnisse bezeichnen. Gewinnt nicht auch das Kind die Vorstellungen von den Beziehungen im Raum lange vorher, ehe sich ihm nach ihrer Art und Ausdrucksweise auch die für die Zeit bilden?

Hänseln. Es ist den meisten Leuten unbekannt, dass das Wort „Hänseln“, womit wir eine harmlose Neckerei bezeichnen, von dem alten Worte *Hansa* abgeleitet ist, das eine Schar, Vereinigung, Gesellschaft und später insbesondere den bekannten norddeutschen Städtebund bedeutete. Doch war das Hänseln ursprünglich durchaus nicht harmloser Natur. Denn, um den gewaltigen Zudrang der jungen Kaufleute zu dem berühmten Komptoir der Hansa im norwegischen Bergen einzuschränken, führte man dort für diese eine Prüfung ein, und erst durch deren Bestehen wurden sie in den Bund aufgenommen, d. h. gehänselt. Diese Prüfung stand aus drei „Spielen“, 1. dem Wasserspiel, wobei der Neuling dreimal unter einem Schiffe durchgezogen und dann von vier handfesten Kerlen mit Ruten gestrichen wurde, 2. dem Rauchspiel, wobei er in einen Schornstein, den ein betäubender Gestank von brennenden Haaren, Fischgräten usw. erfüllte, zehn Minuten lang gehängt wurde, 3. dem Staupenspiel, wobei er mit Spiessruten durchgepeitscht wurde, bis das Blut kam. Der rohe Gebrauch verbreitete sich über viele andere deutsche Handelsstädte und ging auch auf andere Berufe, z. B. auf die Fuhrleute, über. Mit der Zeit jedoch, und vielfach unter dem Druck der staatlichen Verwaltungsbehörden, wurde die Roheit des Hänselns gemildert. Auch konnte man sich durch den sog. Hänselgroschen von der Prüfung loskaufen; davon wurde dann der „Hänselerschmaus“ bestellt. So kam das Hänseln immer mehr auf ein frohes Mahl und eine harmlose Neckerei hinaus.

Französische Fremdwörter und ihre deutsche Bedeutung. Zu den vielen irrtümlichen Gründen, mit denen die Fremdwörter verteidigt werden, gehört auch der, dass sie die Verständigung im fremden Lande erleichterten. Dass dies gerade bei einer Reihe von Verkehrs- und Bedürfnisgegenständen, deren Namen man in der Fremde kennen muss, nicht zutrifft, mag folgende Gegenübersetzung lehren, in der links unser Fremdwort in der Mitte die deutsche Bedeutung und rechts die von dem Franzosen in dieser Bedeutung wirklich gebrauchte Bezeichnung steht; ein Strich in dieser Reihe deutet an, dass der Franzose die Bildung überhaupt nicht kennt, eine deutsche Übersetzung in der ersten Reihe, welche Bedeutung das französische Wort daheim hat.

Fremdwort im Deutschen:	Deutsche Bedeutung:	Französische Bezeichnung dafür:
sich blamieren (tadeln)	sich blossstellen	se compromettre u. a.
Blamage	Blossstellung	—
Delikatessengeschäft	Vorkost-, Feinkost- handlung	l'épicer, le fruitier; le marchand de comestibles, — de volaille
Galoschen	Überschuhe	Ies caoutchocs
Garderobe (Kleider- schrank, -bestand)	Kleiderraum	le vestiaire
Gardinen	Vorhänge	les rideaux, stores, vitrages
(chambre) garni(e)	Junggesellenwohnung	la chambre meublée
Koffer (Truhe, Geld- kasten)		la malle
Koupé (Postsitz u. a.)	Abteil	le compartiment
Kourierzug	Schnellzug	le (train) express
Kuvert (Tischgedeck)	(Brief-) Umschlag	l'enveloppe
Logis (Stube mit Küche u. Kammer)	Wohnung	un appartement
Melange (Kaffee mit Schlagsahne)	Milchkaffee	un café à la crème
Parket (getäfelter Fuss- boden u. a.)	Sperrsisz	l'orchestre
Parforcejagd	Hetzjagd	la chasse à courre
Parterre (Beet u. a.)	Erdgeschoss	le rez de chaussée
Perron (Freitreppe)	Bahnsteig	le quai
Plumeau (Federwedel)	Feder-, Deckbett	l'édredon
Portier (Türsteher)	Pförtner, Türschliesser	le concierge
Regal (Schmaus)	Büchergestell	le rayon
renommieren (wieder- ernennen, berühmt machen)	grosstun	se vanter u. ä.
Renommage	Grosstuerei	fanfaronnade
Tornister	Ranzen	le sac
Zylinder (an der Lampe)	hoher Hut	le chapeau haut (de forme)

Der Widerspruch der Bedeutung bei uns und im Ursprungstande erklärt sich natürlich geschichtlich: die fremden Wörter haben bei uns im wesentlichen noch die Bedeutung, die sie zur Zeit ihrer Aufnahme in unsre Sprache auch in ihrer Heimat hatten. Aber eben damit ist auch bewiesen, dass Fremdwörter ein starrer Bestandteil der Sprache und nicht in gleichem Masse wie das heimische Sprachgut Träger innerer, geistiger Entwicklung sind.

Philipp Stoll.

Die Auswanderer.

Von F. Freiligrath.

(Aus der Schule — für die Schule.)

Lehrprobe bearbeitet von W. Mueller, Lehrer in Plettenburg.

I. Vorbereitung: a) Wohin zog im vorigen Jahre der Schuhmachermeister Z..... von hier mit seiner Familie? (Nach Amerika.) In jedem Jahre wandern aus unserm Vaterlande viele Leute aus. Weshalb wohl die meisten? (Weil es ihnen in der Heimat nicht mehr gefällt.) Oder auch?! — Nun, sie träumen sich ihr Glück, ja goldene Berge jenseits des Ozeans in Amerika. Wie nennt man die Leute, weil sie auswandern? — Wohin wenden sie sich gewöhnlich? (Amerika.) Wohin wandern sie auch? (Afrika.) Wohin noch? Denkt an unsere jüngsten Erwerbungen! (Nach Asien.) — Nach welchen von den eben genannten drei Erdteilen gehen die meisten Auswanderer? — Besonders machte sich in den Jahren von 1830—40 in Deutschland eine starke Auswanderung nach Nord-Amerika bemerklich. Dort hatte eine Gesellschaft am Missouri grosse Länderstrecken angekauft und lockte durch Verheissung goldener Berge viele Heimatüberdrüssige und Gewinnsüchtige nach dem Lande der Freiheit. Es folgten dem lockenden Rufe viele schwäbische Landleute aus dem Schwarzwalde, Neckartale und Spessart. (Karte!) Welchen Weg wählten diese wohl damals, zumal in jenen Gegenden noch keine Eisenbahnen gebaut waren? — Wohin kamen sie, wenn sie den Rhein hinabfuhren? (Amsterdam.) (Zeigen!) Hie nahmen grosse Auswandererschiffe sie auf. Über welches Meer fuhren sie dann? — Wie lange dauerte in jener Zeit die Fahrt über den atlantischen Ozean? (Wochenlang.) Aus welchem Lesestück wisst ihr dies? („Ein Gesang über den Wassern.“) Sprich die Stelle aus dieser Erzählung, welche unsere Behauptung beweist! („Und sie (die rheinischen Bauersleute) waren schon wochenlang mitten auf dem Weltmeere, wo man keinen grünen Wald sieht und keinen Kornacker“ u. s. w.) Warum dauerte die Fahrt damals wochenlang? (Kein Dampfschiff.) Heute währt die Überfahrt mit einem Dampfschiff 9—12, höchstens 14 Tage. Nach welchen Hafenstädten reisen heutzutage die deutschen Auswanderer gewöhnlich? — Wohin hatten sich noch jene schwäbischen Landleute aus dem Schwarzwalde, Neckartale und Spessarte gewandt? — Damals lebte in der holländischen Hauptstadt Amsterdam der junge Dichter Ferdinand Freiligrath. Er war 1810 zu Detmold als Sohn eines Bürgerschullehrers geboren. Nachdem er in Soest die Kaufmannschaft erlernt hatte, ging er nach Amsterdam und arbeitete von 1831—36 in einem Bankierhause daselbst. War seine Phantasie schon in Soest, wo ihm Reisebeschreibungen in die Hände fielen, entzündet, so fand sie in dem bunten Völkergemisch und vielgestaltigen Treiben dieser grossen Handelsstadt neue Nahrung. In seinen Mussestunden ging er nach dem belebten Hafen und sah mit herzlichster Teilnahme der Einschiffung von Auswanderern zu. Unsere Auswanderergruppe aus dem Schwarzwalde, Neckartale und Spessart fesselte ihn besonders und regte ihn dichterisch an. Was er da empfunden hat, teilt er uns in einem schönen, rührenden Gedichte „Die Auswanderer“, welches im Sommer 1832 entstand, mit.

b) Wer kann das Gesagte zusammenfassen? —

II. Ziel: Wir wollen jetzt dieses Gedicht, welches eine Perle Freiligrathscher Poesie ist, kennen lernen; hört zu!

II. Vortrag: Der Dichter spricht: (Der Lehrer trägt nun das ganze Gedicht

mit guter Betonung vor, wobei er nach der 3., 5. und 10. Strophe eine kurze Pause macht, um dadurch die Teile des Liedes äusserlich kenntlich zu machen.)

b) (Nachlesen des Gedichts durch vier Kinder, von denen das erste Kind Str. 1—3, das zweite Str. 4 und 5, das dritte Str. 6—10 und das vierte Str. 11 liest.)

IV. Erläuterungen: „Blick“ = Auge nicht abwenden. „Ich muss euch anschauen immerdar“ = immerfort, ohne Unterbrechung. Geschäft'ge Hände = fleissige, tätige Hände, Hände, welche schaffen. „Habe“ = was ich habe, besitze, was mir gehört, mein Eigentum ist; hier ist Hausgerät u. dgl. gemeint. Für „Nacken“ können wir Schulter und Rücken setzen. „Die Körbe langt“ = reicht. „Brot geröstet“ erinnern: auf einem Rost braten, hier soll uns der Ausdruck sagen, das Brot ist zu Schiffszwieback geröstet (zweimal gebacken), damit es sich als Mundvorrat für die lange Seereise besser halte. „Herd“ = Backofen. Schaluppe = Schiffsboot, welches zwischen Schiff und Landestelle fährt, Menschen und Güter befördert. Grüne Bank = grün angestrichene Bank in der Schaluppe. Heimat Born = Brunnen. Missouri ist ein Strom in Nord-Amerika, hier sind die Gegenden Nord-Amerika gemeint, durch welche dieser Strom fliesst. Die Töpfe und Krüge malen euch der Heimat Bild = sie rufen das Bild der Heimat ins Gedächtnis zurück, sie erinnern an den Dorfbrunnen, an den häuslichen Herd und an die reinliche Küche. Steingefasste Quelle = Brunnen mit steinerner Einfassung. „Wandgesims“ = Brettergesims oder Bank über dem Herde in der Küche, auf der die blankgescheuerten Töpfe und Krüge standen. „Braunen Gästen“ = kupferbraune Indianer. Tscherokee = indianischer Volksstamm. Andere Indianerstämme: Mohikaner, Huronen u. s. w. „Älpler“ werden die Hirten im Spessart genannt, weil ihr Leben mit dem der Alpenbewohner viel Ähnlichkeit hat. „Bootsmann“ = der Führer der Schaluppe oder des Bootes, der dasselbe durch Rudern fortbewegt.

V. Gliederung:

1. Die Auswanderer im Hafen. (Str. 1—3.)
2. Die Auswanderer in der alten Heimat. (Str. 4 u. 5.)
3. Die Auswanderer in der neuen Heimat. (Str. 6—10.)
4. Wünsche des Dichters für die Auswanderer. (Str. 11.)

VI. Grundgedanken: „O spricht! warum zogt ihr von dannen?“ — Ans Vaterland, ans teure, schliess dich an; das halte fest mit deinem ganzen Herzen! Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft! Dort in der fremden Welt stehst du allein, ein schwankes Rohr, das jeder Sturm zerknickt. — In der Fremde wird es klar, wie so schön die Heimat war. — Bleibe im Lande und nähre dich redlich!

VII. Gedankengang (etwas erweitert, weil er als Aufsatz Verwendung finden soll): Nach beendigter Lehrzeit war Ferdinand Freiligrath längere Zeit als Handlungsdiener in Amsterdam tätig. In seinen Mussestunden ging er oft an dem Hafen spazieren, wo seine Einbildungskraft reichlich Nahrung und Anregung fand. Stundenlang stand es da und sah dem geschäftigen Treiben zu. Die gewaltigen Fahrzeuge, die mannigfaltigen Erzeugnisse aller Zonen, die fremdländischen Trachten und Gesichter machten auf seinen Geist tiefen Eindruck. Am meisten zog eine Gesellschaft deutscher Auswanderer seine Aufmerksamkeit auf sich. Es waren ja seine Landsleute, welche die Heimat verliessen. Sie sind eifrig beschäftigt, ihre Habe einzuschiffen. Die Männer tragen Körbe mit deutschem Brote auf ihrem Nacken. Schmucke Schwarzwaldmädchen stellen sorgfältig saubere Töpfe und Krüge in das Boot. Diese Hausgeräte werden sie noch oft an die teure Heimat erinnern: an den Brunnen des Dorfes, woraus sie Wasser geschöpft und an dem sie manches angenehme Plauderstündchen verbracht haben, an die traute Feuerstelle des Herdes und an das Wandgesims, dessen Zierde die Krüge und Töpfe waren. Bald werden

diese die Wände eines rohen Blockhauses schmücken. Kein liebes und bekanntes Gesicht wird sich den Auswanderern zeigen. Höchstens erscheint ein Tscherokee, der mit unverständlichen Lauten um einen Trunk bittet. Da können sie ihm nicht den funkelnden Wein der Heimat reichen, sondern nur einen Becher Wassers. Der Dichter wird von Wehmut ergriffen. Sind es doch seine Landsleute, deutsche Männer mit biederem Sinn und starkem Arm, die ihre Heimat verlassen. Er spricht zu ihnen: „Warum zogt ihr von dannen? Hat nicht das Neckartal Korn und Wein genug; steht nicht der Schwarzwald voll majestätischer Tannen; hört man nicht im Spessart die lieblichen Klänge des Alphorns? „Wie wird das Bild der alten Tage durch eure Träume glänzend wehn! Gleich einer stillen frommen Sage wird es euch vor der Seele stehn.“ Doch der Dichter will ihnen das Herz nicht weiter mit Traurigkeit beschweren. Die Stunde der Abfahrt ist gekommen. Wehmutsvoll wünscht er ihnen in der neuen Heimat Zufriedenheit, Glück und Segen.

VIII. Schönheiten des Gedichts:

1. Von mächtiger Wirkung ist die Personifikation der Krüge und Töpfe.
2. Gar meisterhaft ist die Gegenüberstellung der Heimat und Fremde.

Die Heimat, welche die Auswanderer verlassen, bietet alles, was das Leben gemütlich und glücklich machen kann: ein mildes, für den Anbau der Rebe und des Getreides günstiges Klima, einen fruchtbaren Boden, grünumgebene Dörfer, in den Tälern wunderschön gelegen, fette Weiden und freundliche Obstgärten.

Die Fremde dagegen, der die Auswanderer zueilen, hat von alledem nichts aufzuweisen. Zerstreut umher liegen einzelne Blockhäuser, die aus unbehauenen Baumstämmen und Brettern gebaut sind. Die innere Einrichtung ist sehr einfach und höchst ungemütlich. Weite Strecken endloser Wälder sind niedergebrannt und urbar gemacht. Grosse Flächen sind mit Mais bestanden, die sumpfigen Niederungen mit Reis bestellt. Alles zeugt von einer erst beginnenden Kultur.

3. Ein eingreifender Ton tiefer Wehmut klingt durch das Gedicht und weckt etwas wie Heimweh in uns.

Infolge dieser Schönheiten hat es Aufnahme in die Lesebücher gefunden und ist ein Lieblingsgedicht unserer Jugend geworden.

IX. Verwandte: Ein Gesang über den Wassern.

X. Aufgaben für schriftliche Arbeiten:

1. Der Hafen. (Eine Schilderung.)

Im Geiste stehen wir mit dem Dichter im Hafen an der Landestelle. Vor unsern Blicken breitet sich das grosse wogende Weltmeer aus. Hier schaffen die Matrosen den reichen Inhalt eines Schiffes ans Land, dort wird ein anderes beladen. Etwas vom Ufer liegt ein grosses Auswandererschiff vor Anker. Aus dem Schornsteine desselben steigt bereits Rauch auf, ein Zeichen, dass es bald abfährt. An der Landstelle liegt ein grosses Boot, welches die Menschen und Güter zum Schiffe bringt. In demselben steht ein Schiffer. Die Auswanderer reichen ihm vom Lande aus ihre Habe in das Boot hinein. Starke Männer tragen schwere Körbe u. s. w.

2. Die alte Heimat.

3. Die neue Heimat.

(Schilderungen mit Benützung von 2 unter VIII.)

4. Ein Brief aus der neuen Heimat an Verwandte oder Bekannte.
5. Gedankengang des Gedichts. (Siehe unter Punkt VII!)
6. Warum verlassen die Auswanderer die Heimat?

Aphorismen aus Herders "Schulreden".

Schule soll nie ohne Zucht sein, sonst ist's keine Schule, denn eine Menge kann nie zusammen bestehen (nie zusammen unterrichtet oder geübt werden) ohne Ordnung, ohne strenge Einrichtung und Anstalt. Nur was wir üben, wissen wir: wir können nur so viel, als wir geübt haben; dies gilt in Sprachen, Wissenschaften, Sitten und schönen Künsten. Eine Schule also, die viel Zucht, viel und strenge Übung im Guten und allerlei Guten hat, dazu die Jugend gebildet werden soll, das ist eine gute Schule.

Schule! Bist du verloren, so ist alles verloren, denn aus dir müssen dem Staate neue, bessere Bürger kommen.

Ein guter Kopf bei einem schlechten Herzen ist wie ein Tempel bei einer Mördergrube, und gute Wissenschaften ohne Sitten, ohne Erziehung sind wie eine Perle im Kot.

Jede Wissenschaft hat ihre eigene Methode; und wer eine in die andre hinüberträgt, macht's oft nicht klüger, als wer in der Luft schwimmen, im Wasser säen und ackern will.

Übung ist die Mutter aller Vollkommenheit. Sie muss also auch die Gehilfin, die treue Gefährtin jedes Lernens sein, oder es ist zu besorgen, das Lernen selbst werde einem grossen Teile nach unnütz.

Sobald der Lehrer das Glück hat, seine Klasse in rege Aufmerksamkeit, ja in einen Wettstreit von Aufmerksamkeit, von eigenen, sich übenden Seelenkräften seiner Schüler zu setzen und darin zu erhalten, macht und fördert sich alles gleich von selbst.

Traurig wäre jede Schule, wo nichts von selbst, nichts durch edle Nacheiferung, nichts durch eigene Lust und Mühe hervorkäme; wo der reichste Boden soviel trüge als der ärmste.

Sehr ausgezeichnete Menschen bilden sich ohne Lehrer; es ist aber übel, wenn insonderheit zu unsrer Zeit sich alles ohne Lehrer bilden und oft nur durch seine Unförmlichkeit ausgezeichnet sein will.

Eine Schule guter Art ist eine Gesellschaft Bienen, die auffliegen und Honig sammeln, eine Schule lässiger Art wäre eine Gesellschaft der lastbaren Tiere, die hingehen, wohin sie getrieben werden, und auch von dem, was man ihnen auflegt, zeitlebens nichts erbeuten.

Jede Kunst, jede Wissenschaft, sie werde schön oder hässlich genannt, erfordert Fleiss, Mühe, Übung; auch Dichter und Redner, wenn man, wie gemeiniglich, ihre Werke für die einzigen schönen Wissenschaften hält, wurden nie ohne Fleiss, ohne Mühe gross.

Was unsre Seelenkräfte bildet, ist schön, was uns nicht dazu bildet, verdient den Namen der schönen Wissenschaften nicht, wenn es auch über und über mit Goldschaum bekleckt wäre.

Schöne und ernste Wissenschaften können einander nicht entgegengesetzt werden, denn die schönen Wissenschaften sind keine Hofspassmacher; auch sie haben ernsthafte Zwecke und befördern sie durch ernsthafte Mittel und Regeln.

Keine Wissenschaft nennt man schön, wenn sie nur unser Gedächtnis martert, wenn sie uns Worte ohne Gedanken, Sätze und Behauptungen ohne Licht, ohne Beweis, ohne praktisches Urteil darlegt, kurz, wenn sie keine von unsern Seelenkräften bildet. Sobald sie dies tut, wird sie angenehm; und je mehr sie's tut, je mehr sie unsre Seelenkräfte, unsre Phantasie und Erfindungskraft, unsern Witz und Geschmack, unser Urteil, insonderheit unser praktisches menschliches Urteil beschäftigt, je mehr Seelenkräfte sie auf einmal beschäftigt, desto — bildender ist sie, und jedermann fühlt's und sagt's, auch desto schöner.

Von Kindheit auf empfangen wir den besten Teil unsers Wesens von andern, durch Unterricht, durch Erziehung, und gleichsam durch mitgeteilte Erfahrung.

Wer etwas weiss, muss es gelernt haben, und muss es so lange lernen, bis er's weiss. Wer etwas können will, muss es geübt haben, und muss sich so lange üben, bis er's kann.

Lerne was, so kannst du was; lerne es recht, so kannst du es recht und weisst, warum du es kannst; gegenteils bleibst du mit allen deinen Genieanlagen ein Stümper.

Besitzt der Lehrer Methode, so kommt dadurch Ordnung in meinen Kopf, und die halbe Wissenschaft ist Ordnung.

Nichts kleidet einen wirklich grossen Mann schöner als dies Gewand der Bescheidenheit, wenn man sieht, dass solche keine stolze Demut oder vielmehr ein demütiger Stolz, sondern das echte Gefühl der Erkenntlichkeit und Wahrheit ist.

Nichts rächt sich so sehr als ein versäumter Schulunterricht; nichts rächt sich so sehr als eine vernachlässigte Grammatik, als hintangesetzte Prinzipien, auf denen alle unsre Kenntnisse und Übungen beruhen. Möget ihr auf der höheren Schule so fleissig sein, wie ihr wollt, und ihr seid der niedrigen Schule halbfertig entlaufen, so wird man euch immer ansehen, dass ihr, um eine wahre Gestalt zu bekommen, noch einmal in den Ofen getan werden müsset, weil der Teig immer nachher nasset, oder das Gebilde krüppelhaft und elend ist.

Durch die Geographie wird die Geschichte gleichsam zu einer illuminierten Karte für die Einbildungskraft, ja für die Beurteilungskraft selbst.

Die Schule sollte von jeder Wissenschaft, die für den Knaben dient, das Notwendigste, Wahreste, Wissenswerteste im schönsten und strengsten Umriss geben, und ich weiss nicht, warum sie es nicht ungescheut, ohne Rücksicht auf Zeiten und Menschen, geben dürfte? Je reiner eine Wissenschaft gelehrt wird, desto schulmässiger wird sie; und je schulmässiger, desto reiner soll sie werden.

Ist das Messer einmal gewetzt, so kann man allerlei damit schneiden, und nicht jede Haushaltung hält sich eben ein ander Gedeck, das Brot, ein andres das Fleisch auseinanderzulegen. So ist es auch mit der Schärfe und Politur des Verstandes. Schärfe und poliere ihn, woran und wozu du willst, genug, dass er geschärft und poliert werde, und gebrauche ihn nachher nach Herzenslust, und nach deines Standes Bedürfnis. Ob du an Griechen oder an Römern, ob an der Theologie oder der Mathematik denken gelernt, d. i. deinen Verstand und dein Urtheil, dein Gedächtnis und deinen Vortrag ausgebildet habest; alles gleich viel, wenn sie nur ausgebildet sind und du mit so hellen, scharfen, polierten Waffen ins Feld der öffentlichen und der besonderen Geschäfte eintrittst.

Der Sinn der Humanität, d. i. der echten Menschenvernunft, des wahren Menschenverstandes, der reinen menschlichen Empfindung ist ihm aufgeschlossen, und so lernt er Richtigkeit und Wahrheit, Genauigkeit und innere Güte über alles schätzen und lieben.

Zur Menschheit und für die Menschheit gebildet soll unser Geist und Herz werden, und was uns dazu gebildet, ist *studium humanitatis*.

Da nun der Mensch für alle Geschäfte des Lebens nichts Besseres lernen kann als Aufmerksamkeit, zu sehen, was da ist, woraus es entspringt und was aus ihm folgt, so muss billig, wie Pythagoras an seinen Lehrsaal schrieb: „Niemand komme ohne Geometrie herein!“ an die Thür der oberen Klassen eines Gymnasiums geschrieben werden: „Niemand gehe ohne Geometrie heraus!“; und so wären denn, wenn wir alles zusammennehmen, Sprachen, Schreibart und Vortrag, Geschichte, Philosophie und Mathematik, die schönen Wissenschaften, die die Jugend bilden, also im edlen Sinne der Alten die *humaniora*. Sie geben unserm Verstande Richtigkeit und Gewissheit, unsern Sitten Grundsätze, unserm Gedächtnis einen nützlichen Vorrat von Kenntnissen und Erfahrungen; unsrer Einbildungskraft verschaffen sie einen edlen Flug über den trägen Gang des gemeinen Lebens und geben zugleich unsrer Sprache Sicherheit und Anstand, eine gefällige Harmonie und Geschicklichkeit über jeden Gegenstand, über jedes Geschäft des Lebens zu sagen und zu schreiben, was für ihn gehöret.

Wir müssen mit der Zeit fortgehen, oder die Zeit schleppt uns fort, ans Zurückgehen ist nicht mehr zu denken; glücklich ist der, der willig geht, der nicht nur seinem Nachbar mit Schritten zuvorkommt, sondern selbst der Zeit, die bisweilen langsam schleicht, und dem Bedürfnis, das sich zuweilen spät, aber sodann desto grausamer und härter meldet, freudig und einsichtsvoll voreilet.

Kein edles Bild, keine grosse Gesinnung, Aufmunterung und Warnung, wenn es musterhaft gedacht und gesagt ist, sollte bloss in unsern deutschen Büchern und Bibeln stehen oder makulaturweise in unsern Buchläden liegen, sondern in den Schulen sollte, wie auf der Tenne das Korn von der Spreu gesiebt, jedes Edelste und Beste laut gelesen, auswendig gelernt, von Jünglingen sich zur Regel gemacht, und in Herz und Seele befestigt werden

Subordination und pünktlicher Gehorsam muss, sowie im Kriegsheer und auf dem Schiff, so bei jedem öffentlichen Geschäft sein, an welchem mehrere zu arbeiten haben; also gewiss auch in der Schule.

Hiervon bin ich so überzeugt, dass ich das Schulgeschäft wie eine Höllenqual des Sisyphus und der Danaiden ansehe, solange der Lehrer nicht völlig in seiner Klasse Herr, seiner Schüler mächtig und eines jeden Winkes, den er gibt, gewiss ist.

Göttliche, edle Talente im Menschen unbenutzt liegen, verrostet und sich selbst aufreiben zu lassen, ist nicht nur Hochverrat gegen die Menschheit, sondern der grösste Schade, den ein Staat sich selbst zufügen kann.

Lernt erzählen, berichten, fragen und antworten; zusammenhängend, andringend, klar, natürlich schreiben, vernünftige Auszüge, Tabellen, Expositionen und Deduktionen der Begriffe machen; lernt, was ihr denkt, wollt, sagen. Die Zeit gebietet's, die Zeit fordert's.

Im Willen leben wir; das Herz muss uns verdammen oder trösten, stärken oder niederschlagen, lohnen oder strafen; nicht auf Kenntnisse allein, sondern auf Charakter und Triebe, auf die menschliche Brust ist die Wirksamkeit und der Wert, das Glück oder Unglück unsers Lebens gebaut.

Jeder Lehrer muss seine eigene Methode haben, er muss sie sich mit Verstand erschaffen haben, sonst frommt er nicht.

Nun aber gibt's wohl keinen verächtlicheren Titel, ja für sich und andere wohl kaum eine grössere Last des Lebens, als zeit lebens in seinem und jedem Geschäft ein Stümper zu sein und zu bleiben, kein eigenes Land, wo wir recht zu Hause sind, sich angeeignet zu haben, in dem wir mit Gewissheit des Eigentums, mit Ehre und Freude wohnen.

Die Prinzipienklärung der diesjährigen Tagung der N. E. A. in St. Louis.

— In Ermangelung eines ausführlichen Berichtes über die näheren Vorgänge auf der diesjährigen Tagung der N. E. A. in St. Louis bringen wir nachstehend die am 1. Juli von den Kollegen angenommene **Prinzipienklärung**. Schulaufsicht, Lehrergehälter, Ausbau der Volkshochschule und der Landschule, Kinderarbeit, Gleichstellung der Lehrer i n mit dem Lehr e r und Schulsteuern sind einige der Punkte, zu denen die N. E. A. Stellung nimmt. Aus gutem Grunde nennen wir hiermit die Namen, die die „Plattform“ gezimmert haben: Chas. D. McIver, North Carolina; John W. Carr, Indiana; Amelia C. Fruchte, Missouri; Margaret A. Haley, Illinois; Anna I. Smith, Dist. Col.; Augustus S. Downing, New York; S. Y. Gillan, Wisconsin.

Punkt 8 werden sich unsere weiblichen Leser jedenfalls herauschneiden. In Punkt 9 berührt die N. E. A. eine ernste soziale Frage. Wir können leider nicht angeben, ob die N. E. A. bei ihren sonstigen Verhandlungen der Lösung der Frage näher getreten ist. Zu wünschen wäre es gewesen. Punkt 10 ist auf jene amerikanischen Städte gemünzt, in denen der Schulrat ernannt statt vom Volke gewählt wird. Der Verfasser dieses Punktes dürfte den Milwaukeeer Lesern der P. M. bekannt sein. Auch die Hand der mutigen Streiterin Marg. A. Haley ist im elften Abschnitte unschwer zu erkennen.

Die Prinzipienklärung kennzeichnet den Geist, der die St. Louiser Verhandlungen der N. E. A. beseelte, und wir empfehlen sie deshalb der Beachtung unserer Leser. Sie folgt hiermit unverkürzt in der Übersetzung:

Erstens: Wir können nicht oft genug das erzieherische Credo hervorheben, das vor mehr als hundert Jahren zum ersten Male verkündet wurde, nämlich: „Da Religion, sittlicher Lebenswandel und Bildung notwendige Bedingungen zu einer guten Regierung und zur Glückseligkeit der Menschen sind, so sollen Schulen und die Mittel, die Menschheit zu erziehen, zu allen Zeiten gefördert werden.“ Diese Erklärung unserer Väter klingt uns heute wie ein erneuter feierlicher Ruf, wenn wir daran denken, dass in manchen Teilen unseres gemeinsamen Vaterlandes die einfachsten Fragen der Volkserziehung — örtliche Besteuerung; die Verbindung und Kräftigung schwacher Schulen; vernünftige Beaufsichtigung; geeignete Anerkennung des Lehrers als eines Erziehers im Schulsystem; Schulbibliotheken und gutvorgebildete und gutbezahlte Lehrer — noch immer grösstenteils nicht gelöst sind.

Zweitens: Wir erlauben uns deshalb, die Aufmerksamkeit auf die Notwendigkeit eines fähigen, taktvollen Aufsichtsbeamten für jede Stadt, jedes Dorf und County und jede staatliche Volksschule zu lenken. In dieser Stellung werden Führer benötigt, die nicht allein fähig sind, das Beste, was der Lehrer zu leisten imstande ist, zu verstehen und anzuregen, sondern die ebenfalls die Eigenschaften eines Führers des Volkes zu dem Zwecke besitzen, um die Anteilnahme aller Klassen des Volkes wachzurufen, damit jeder zukünftige Bürger der Republik die allerbeste Gelegenheit zur Bildung für seine gesellschaftliche und staatliche Wirksamkeit erhält.

Drittens: Die Beschaffenheit der Arbeit eines Lehrers erfordert ganz von selbst, dass diese Arbeit nur Männern und Frauen von Bildung und von geistiger und sittlicher Kraft anvertraut werde. Ungenügende Bezahlung für erzieherische Arbeit treibt manche tüchtige Kraft aus dem Schulzimmer und verhindert viele strebsame Männer und Frauen, den Lehrerberuf zu ergreifen. Es gereicht weder dem Lehrerstande noch dem Volk zur Ehre, dass man den Lehrern unserer Kinder, selbst wenn man sie zu dem Preise erhalten kann, die niedrige Summe von jährlich dreihundert Dollars zahlt, was ungefähr das jährliche Durchschnittsgehalt eines Lehrers in den Ver. Staaten ist.

Viertens: Das Bureau der Erziehung zu Washington sollte in seiner Vollkommenheit erhalten bleiben und die Bedeutung seiner Stellung vergrössert werden. Ihm sollten von unsern Gesetzgebern die Anerkennung und die Geldbewilligungen zuteil werden, die es in den Stand setzen, nicht nur die notwendige fachmännische Hilfe in Dienst zu stellen, sondern auch die Resultate von Untersuchungen in passender und brauchbarer Form herauszugeben, damit auf diese Weise dieses Departement unserer Regierung zu einer Quelle werde, aus der das Volk solche Auskunft und solchen Rat schöpfen kann, die der Sache der Erziehung am meisten nützen.

Fünftens: Wir erlauben uns ferner, die Notwendigkeit des Ausbaus der Volkshochschulen hervorzuheben, wo immer diese in geeigneter Weise unterhalten werden können, damit die grösstmögliche Zahl derjenigen, die die Elementarklassen durchlaufen haben, den Vorteil einer guten Erziehung genießt, und ferner auch aus dem Grunde, weil in den Elementarklassen der Volksschule meist nur solche Lehrer unterrichten, die keinen andern Unterricht als den einer Volkshochschule erhalten haben.

Sechstens: Solange mehr als die Hälfte unserer Bevölkerung auf dem

Landes wohnt, sollten die Landschulen und deren Aufgaben von der N. E. A. aufs sorgfältigste berücksichtigt werden. Die Republik nimmt wesentlichen Anteil an der erzieherischen Entwicklung eines jeden Teiles ihres Gebietes. In unserem Bunde von Staaten und Territorien, und in unsern abhängigen Staatswesen sollte es nirgends vernachlässigte Volksmassen geben.

Sie bentens: Wir sind der Ansicht, dass nur das Verdienst die Anstellung und Beibehaltung von Lehrern bestimmen sollte; dass nach angemessener Probezeit die Stellung, solange die Tüchtigkeit und gute Führung des Inhabers ausser Zweifel steht, lebenslänglich sein sollte; und dass Beförderungen auf Fähigkeit, Erfahrung, Pflichttreue und jene Erweiterung von Kenntnissen, wie sie die tägliche Ausübung des Berufs und die Hingabe an die Aufgaben der Erziehung mit sich bringt, gestützt werden sollten. Wir loben besonders die Bemühungen, die in manchen Teilen des Landes jetzt gemacht werden, durch welche Lehrer, Schulbehörden und Volk in einmütiger Weise den Lehrern bessere Gehälter sichern, und bessere Mittel ergreifen zur Bewahrung der Rechte und Freiheiten aller und zur Erhöhung der Leistungsfähigkeit der Schulen.

Achtens: Wir erklären ferner, dass, falls gleicher Charakter und gleiche Tüchtigkeit und gleiche erfolgreiche Tätigkeit zugestanden wird, die Frauen in gleicher Weise wie die Männer zu den Ehren und Vorteilen des Lehrerberufs berechtigt sind.

Neuntens: Wir befürworten die Annahme und strenge Durchführung von geeigneten Gesetzen, die auf die Kinderarbeit (in Fabriken) Bezug haben, damit die geistige, sittliche und körperliche Wohlfahrt des Kindes geschützt und damit die erzieherische Entwicklung zu amerikanischem Bürgertum gefördert werde.

Zehntens: Die Verantwortlichkeit für den guten oder den schlechten Zustand der Schulen liegt ganz in der Hand des Volkes, und deshalb sollte die Volksschule dem Volke so nahe als möglich bleiben. Zu diesem Zwecke heissen wir den Grundsatz von der lokalen Volksregierung in allen Schulangelegenheiten gut.

Elftens: Da die Erziehung eine öffentliche Angelegenheit von der grössten Wichtigkeit ist, so sollte unsere Volksschule durch Besteuerung vollständig und in genügender Weise unterhalten werden; und Steuergesetze sollten gerecht und streng durchgeführt werden sowohl in bezug auf die Steuereinschätzung als auch in bezug auf die Eintreibung der Gelder.

Zwölftens: Wir sprechen der Weltausstellungsbehörde Dank und Glückwunsch dafür aus, dass sie bei der Klassifizierung der Ausstellungsgegenstände den Schulen den ersten Platz eingeräumt hat; wir danken ihr für die Lage und die Pracht des Erziehungsgebäudes und für die Ausdehnung und die Anordnung der Schulausstellung. Eine solche Anerkennung der Erziehung steht im Einklange mit dem Geiste unserer Demokratie und wird die Anteilnahme an der Volkserziehung auf der ganzen Welt rege machen.*) **P. G.**

*) Im Anschluss an die Worte bezüglich der Weltausstellung teilen wir unseren Lesern mit, dass es uns gelungen ist, eine Reihe von Berichten aus berufenen Federn über die Ausstellung in St. Louis, das Erziehungswesen betreffend, für die P. M. zu sichern. Es sind vier Berichte vorgesehen: 1. Die Unterrichtsausstellung im allgemeinen. 2. Die Unterrichtsausstellung der Vereinigten Staaten; 3. die deutsche Unterrichtsausstellung; 4. die Unterrichtsausstellung der Stadt St. Louis.

Das Gedächtnis nach der neuen Psychologie.

Über dieses Thema führte G. Friedrichs im Lehrerverein zu Osnabrück folgendes aus:

Wohl keine geistige Funktion wird von der Schule mehr in Anspruch genommen, als das Gedächtnis. Es ist daher wohl angebracht, den gegenwärtigen Standpunkt der Wissenschaft über das Gedächtnis festzustellen. Die alte Psychologie geht aus vom Begriff „Seele“. In ihr lässt sie sämtliche geistige Vorgänge sich abspielen, ohne dem Gehirn den geringsten Anteil daran zuzugestehen. Nach der neuen Psychologie dagegen ist jede geistige Funktion an einen Gehirnteil geknüpft. Auch bei dem Gedächtnis ist das Gehirn in ganz hervorragender Weise beteiligt. Im Jahre 1861 gelang es Broca, einwandsfrei nachzuweisen, dass das artikulierte Sprachvermögen an die zweite und besonders an die dritte Stirnwindung geknüpft ist. Sodann wurde nachgewiesen, dass der Gehörsinn seinen Sitz in den Schläfenlappen, der Gesichtssinn in dem Hinterhauptslappen und der Gefühlssinn in dem Scheitellappen hat. Zwischen diesen Sinnesgebieten sind Assoziations- oder Begriffszentren eingelagert. Das gesprochene Wort setzt sich als ein Lautbild in dem Gebiete des Gehörsinnes fest. Wird das Wort nicht nur mechanisch aufgefasst, sondern auch verstanden, so muss es von dem Lautbildzentrum in der Gehörsphäre zu einem Assoziations- oder Begriffszentrum wandern; denn nur diese vermitteln das Verständnis. Um ein Wort auszusprechen, ist die Bewegung bestimmter Artikulationsorgane notwendig, die nur durch ein sogenanntes motorisches Sprachzentrum zustande kommen kann. Wird ein Wort ohne Verständnis nachgesprochen, so durchläuft es nur das Ohr, das Lautbildzentrum und das motorische Sprachzentrum, ohne das Begriffszentrum zu berühren. Ähnlich verhält es sich mit den geschriebenen oder gedruckten Worten. Ist die Verbindung zwischen dem Lautbildzentrum und dem Begriffszentrum gestört, so werden die Worte wohl gehört, aber nicht verstanden. So berichtet Kussmaul von einer Frau, welche das Ticken einer Uhr klar vernahm, den Klang zweier Hausglocken unterschied, vorgesprochene Vokale nachsprach, gesprochene Worte aber nur als ein verworrenes Geräusch hörte, wie sie später nach ihrer Gesundung selbst erzählte. Kussmaul nennt diese Krankheit Worttaubheit und die entsprechende bei der Schrift Wortblindheit. Funktioniert das Sprechzentrum nicht, so ist jedes Sprechen ausgeschlossen. Auch hierzu ein Beispiel. Ein blühender junger Beamter verliert, ohne dass irgend eine Lähmung eintrat, ganz seine Sprache. Er konnte jedoch alle seine Geschäfte schriftlich abmachen. Nach seiner Besserung erzählte er: „Ich hatte alle Worte vergessen, hatte aber alle meine Kenntnisse und meinen ganzen Willen. Ich wusste sehr wohl, was ich sagen wollte, aber nicht konnte. Ich verstand alles vollkommen, machte alle Anstrengungen zu antworten; aber es war mir unmöglich, mich der Worte zu erinnern. Im übrigen konnte ich alle Bewegungen der Zunge und Lippen mit Leichtigkeit ausführen.“

Zwischen den verschiedenen Wortbildzentren bestehen vielfache Verbindungen. Daraus erklärt sich auch, dass Störungen in einem Zentrum fast regelmässig solche in anderen nach sich ziehen, sodass Fälle, in denen nur ein einziges Zentrum zerstört ist, sehr selten sind.

Aus dem Dargelegten ergibt sich, dass das Gedächtnis nicht eine Einheit, sondern eine Vielheit ist, dass wir nicht ein Gedächtnis, sondern viele Gedächtnisse

haben. Für die Schule ist diese Kenntnis von grossem Nutzen. So ist es nicht einerlei, ob die Kinder bei der Schreibung eines Wortes das Schreibzentrum von dem Lautbildzentrum her oder von dem Schriftbildzentrum her in Bewegung setzen. Da das Lautbild sich in vielen Fällen nicht mit dem Schriftbilde deckt, so werden Kinder, die das Lautbild beim Schreiben verwenden, bedeutend mehr Fehler machen, als diejenigen, welche durch das Schreibbild das Schreibzentrum in Bewegung setzen.

Das Gedächtnis beruht auf Nervenfunktionen. Wäre das nicht der Fall, so wäre es unerklärlich, wie mit der Zerstörung oder Ausschaltung von bestimmten Nervenpartien auch bestimmte Teile des Gedächtnisses verloren gehen könnten. Dass letzteres aber tatsächlich der Fall ist, zeigen eine Anzahl von Beispielen, die von anerkannten Autoritäten beobachtet sind. Viele derselben sprechen dafür, dass jede Zahl, jedes Wort, jedes Bild u.s.w. ganz bestimmte Nervenzellen, vielleicht auch Komplexe solcher Zellen in Anspruch nimmt. Ribot teilt z. B. mit, dass ein Soldat, der bei einer Gehirnoperation etwas Gehirns substanz verlor, die Zahlen 5 und 7 nicht mehr wusste. Ferner erwähnt er einen Kranken, der durch ein Fieber die Kenntnis des Buchstaben f einbüsste. Kussmaul führt einen Mann an, der nach einer Kopfverletzung die Dingwörter verloren hatte. Man braucht nicht zu fürchten, dass bei der eben erwähnten Annahme nicht genug Nervenfasern zur Leitung und genug Nervenzellen zur Aufbewahrung und Reproduktion der Reize vorhanden wären, denn die Nervenzellen werden auf mindestens 1000 Millionen und die Nervenfasern auf 4 bis 5 Millionen geschätzt. Durch Übung und Gebrauch sind viele Nervenzellen vermittelt Nervenfasern zu Gruppen verbunden, die gemeinschaftlich mit einander in Funktion treten. Ein Beispiel möge dies klar machen. Ein Kind will das Wort „Bild“ buchstabieren. Jeder Buchstabe des Alphabets befindet sich in einem bestimmten Nervenzellenkomplex, ebenso das Wort „Bild“. Buchstabiert das Kind das Wort mit dem Schriftbilde desselben, so treten nacheinander die Buchstaben des Wortes als Buchstabenbilder ins Bewusstsein und werden mit den Lautbildern derselben durch Nervenfasern verbunden. Die Herstellung dieser Verbindungen geht nur langsam vor sich. Je häufiger sie aber wiederholt werden, desto geläufiger und fester werden sie, bis sie schliesslich fast von selbst funktionieren.

In dem zweiten Teile seines Vortrages verbreitete sich Referent über verschiedene Arten des Gedächtnisses bei der Begriffs- und Schlussbildung und zeigte dabei, dass sicheres Denken auch sichere und feste gedächtnismässige Verbindungen erfordert. Da diese aber nur auf Gebieten vorhanden sein können, die man beherrscht, so ist es klar, dass auf unbekanntem Gebiete leicht die tollsten Trugschlüsse gemacht werden. Denken ohne Stoff ist unmöglich. Die zum Denken nötigen Stoffe aber können nur durch die Sinne geliefert und dann im Gedächtnisse aufbewahrt werden. Albrecht Rau sagt: „Unser Verstand schafft nichts Neues, er ist kein Organ des Begreifens oder Verstehens, sondern sein Begreifen beruht nur auf einem methodischen Anordnen. Ohne Inhalt und Gegenstand ist der Verstand ein blosses Wort, ein Nichts, ein Auge ohne Licht, ein Ohr ohne Klang. Den Verstand bloss formal schulen oder bilden zu wollen, ist ein Speisen von Luft, ein Atmen im Vakuum, ein Gehen ohne Boden, ein Emporsteigen ohne Leiter; es ist kurz eine Ungereimtheit.“

(Aus der Schule—für die Schule).

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Cincinnati.

Leider ist das Wenige, das ich zu berichten habe, nicht durchweg angenehmer Art. Andere mögen davon unterrichtet gewesen sein, jedoch vorgezogen haben die vollendete Tatsache, um die es sich handelt, in den gegenwärtigen Zeitläufen der Besteuerung, der bevorstehenden Wahlschlacht und anderer einschlägiger Kleinigkeiten nicht an die grosse Glocke zu hängen. Mir persönlich ist der Seifensieder erst vor kurzem aufgegangen, als ich einer hiesigen deutschen Zeitung die traurige Kunde entnahm, dass die verflossene Staatslegislatur für gut befunden habe, die festeste Säule des deutschen Unterrichts in den öffentlichen Schulen von Ohio zu stürzen: das Gesetz nämlich, welches bestimmt, dass die deutsche Sprache in allen Schuldistrikten des Staates gelehrt werden muss, wo fünfzig in dem Distrikte stimmberechtigte Bürger solchen Unterricht verlangen. Es sei, so sagt die Zeitung, nicht angängig gewesen, auf der ferneren Beibehaltung dieses Gesetzesparagrafen zu bestehen, weil dann die durch den neuen Schulkodex beabsichtigte Einheit des Schulwesens im ganzen Staate gefährdet oder nicht durchführbar geworden wäre; doch sei dem deutschen Unterrichte damit keine Gefahr erwachsen. „Die Kunde hör ich wohl, doch mir fehlt der Glaube,“ oder, nach einer anderen Lesart, „ich höre die Vögel und sehe sie nicht!“ Wenn auch — ich spreche von Cincinnati — bei der jetzigen Zusammensetzung unseres Schulrates und voraussichtlich auch des bald zu wählenden neuen, keinerlei Gefahr der Beschneidung oder gar der Abschaffung des deutschen Unterrichts vorhanden zu sein scheint, so ist eben doch die schöne Zeit auf Nimmerwieder verschwunden, wo die Deutschen von Ohio irgend einer Schulbehörde in aller Gemütlichkeit sagen konnten: Ihr könnt den deutschen Unterricht nicht abschaffen! oder auch: Ihr müsst das Deutsche einführen — das Staatsgesetz verbietet euch das erstere, es gebietet euch das letztere, je nach Umständen. Damit ist es hier und anderswo in Ohio

jetzt gründlich vorbei; jeder Schulrat hat auch bezüglich des deutschen Unterrichts freie Hand, alleinige Befugnis; und da ist das klassische Wort wohl erlaubt: „Der Teufel traue!“

Auch wir hatten uns eines kurzen, mit einem Vortrage — das Thema war das gleiche wie in Milwaukee — verbundenen Besuches des berühmten Pädagogen, Professor Rein, zu erfreuen, und ausserdem Gelegenheit, seiner gemütvollen anheimelnden Persönlichkeit, wenn auch, der Umstände halber, in sehr engem Kreise, wenigstens einigermaßen näher zu treten. Dem, was Milwaukee über diesen magister mundi in der letzten „P. M.“-Nummer zu sagen hatte, schliesst Cincinnati gewiss sich an, das zu behaupten übernehme ich.

Man rüstet sich augenblicklich hier auf die festliche Begehung eines welterstürrenden Ereignisses: Die Installation eines neuen Rektors der McMicken-Universität. Die Elite der Universitätsprofessorenschaft im Lande wird zur Teilnahme an dem Festaktus erwartet; der Präsident der Vereinigten Staaten von Nord-Amerika wurde dazu eingeladen, desgleichen der Expräsident Grover Cleveland — beide werden aber durch notgedrungene Abwesenheit glänzen. Der berühmte Herr heisst Dabney und kommt von Tennessee. Möge die neue Ära, die er inaugurieren soll, von recht langer Dauer sein!

Allhier wurde bereits der Anfang gemacht mit den Vorbereitungen für eine auf den 9. Mai 1905 festgesetzte würdige Todesfeier Friedrich von Schillers, des Lieblingsdichters aller Deutschen, wo immer sie auch leben. Die „Deutsche Taggesellschaft“ hat die Sache in die Hand genommen, und sie besitzt in ihrem Präsidenten, dem ehemaligen Lehrer, jetzt Advokaten, Richter A. H. Bode, den rechten Mann für eine ihrer hohen Bedeutung angemessene Durchführung. Die deutschen Lehrer, in deren Versammlung während des anfangs September stattgefundenen Teachers' Institute durch einen Vortrag über die „Frauengestalten in Schillers Wilhelm Tell“ der erste Ton in Cincin-

nati angeschlagen wurde, sind ausserdem durch die Vorsitzter von drei der mitwirkenden deutschen Vereine („Turngemeinde“, „Deutscher Lehrerverein“, „Deutscher Oberlehrerverein“) aktiv an dem Arrangement der Feier beteiligt. Cincinnati wird gewiss auch dieses Mal Ehre einlegen. * * *

Milwaukee.

Suppenküchen für die Schulen. Der hiesige Frauen-Verein für Wohltätigkeit hat in Verbindung mit der Schulbehörde beschlossen, für bedürftige Schulkinder in den öffentlichen Schulen Suppenanstalten einzurichten, so dass Kindern von ärmeren Eltern ein warmes Essen, wenigstens ein Teller Suppe mit Gemüse während der Mittagspause im Winter verabreicht werden kann. Das ist eine sehr gute Idee. In den Schulen sind gar manche Kinder, die zu Hause im kalten Winter nicht einmal ein warmes Zimmer, viel weniger noch eine warme Mahlzeit zu erwarten haben. Die Kosten für diese Einrichtung sollen durch freiwillige Beiträge gedeckt werden. Da könnte man denn die Kochschulen gut verwenden, und es wäre recht praktisch und wünschenswert, wenn die jungen Mädchen in den Kochschulen lernten, wie man eine gute Suppe kocht, anstatt nur zu lernen, wie man cakes und pie backt, und höchstens noch, ein beefsteak zu braten. Ob wohl die gelehrten Kochkünstlerinnen, die als Lehrerinnen fungieren, alle verstehen, eine kräftige und schmackhafte Gemüsesuppe zu bereiten? Doch wir wollen einstweilen diese Frage als eine offene betrachten. Recht schön wäre es, wenn in dieser Weise unsere Kochschulen einen praktischen Nutzen aufweisen könnten. Ich glaube, es sind eine Menge Skeptiker in Milwaukee, denen der praktische Nutzen unsrer Kochschulen noch immer nicht recht einleuchten will.

Freie Schulbücher. Jetzt hat auch der Schulrat beschlossen, einen Fond zu bilden, um Kindern von bedürftigen Eltern die Schulbücher frei zu liefern, was bis jetzt durch Privatpersonen geschehen ist. Viel Weisheit, Takt und Gerechtigkeitsgefühl wird dazu gehören, um hier die richtige Auswahl zu treffen. Ebenso auch von seiten der Lehrer und Prinzipale bei Austeilung der Bücher, um den betreffenden Kindern eine Art der Beschämung vor den andern zu ersparen. Applikanten werden sich wohl genug einstellen, auch solche von den Eltern, die nicht sowohl bedürftig und notleidend sind, als vielmehr frisch und frei, und nicht besonders verschämt veranlagt. Man hat nun dieses Amt, nämlich die Auswahl solcher Eltern zu treffen, den

Schulpolizisten (Truant officers) überweisen wollen, aber diese scheinen nicht grosse Lust dazu zu haben, umsomehr da sie schon genug, und mehr als genug, zu tun haben, um nur die Schulschwänzer ausfindig zu machen und sie den betreffenden Schulen zuzuweisen. Bisher hat man nur die Prinzipale damit betraut, diese Auswahl zu treffen, und ich glaube, dass sie es an Takt und Diskretion nicht haben fehlen lassen. Es werden voraussichtlich eine grössere Anzahl sich melden als bisher, denn die Kasse der Privatpersonen wurde meistens mit dem ominösen Namen „Poor fund“ benannt. Wenn aber nun die Stadt der Lieferant wird, so werden manche die Gelegenheit benutzen, die es nicht so nötig haben, um so mehr, da ja schon öfter die Frage der allgemeinen freien Schulbuchlieferung durch die Stadt ventilirt worden ist. Ich muss bekennen, dass ich mich zu dieser Idee noch nicht aufschwingen kann. Aber ich glaube, dass wir in unsern öffentlichen Schulen eine ganze Menge Bücher haben, die recht wohl entbehrlich wären für die Schüler, und die nur dazu dienen, um die Taschen der ohnehin schon reichen Herausgeber und Lieferanten zu füllen. A. W.

New York.

Verein deutscher Speziallehrer, New York. Dass Sie im letzten Jahre keinen Bericht von unserem Verein erhielten, hat seinen Grund in dem bedauerlichen Umstande, dass unser Mitglied Karl Herzog aus Gesundheitsrücksichten die Versammlungen nicht regelmässig besuchen konnte und schliesslich als Berichterstatter resignierte. Als der Unterzeichnete an dessen Stelle gewählt wurde, war bereits mehr als die Hälfte des Schuljahres verflossen, und die Vorkommnisse in den letzten Sitzungen schienen nicht wichtig genug, um darüber speziell zu berichten.

Die Vorstandswahl in der Maiverammlung brachte einige Veränderungen. An Stelle des Vizepräsidenten Hülshof, der wegen geschwächter Gesundheit sich nicht mehr aktiv beteiligen konnte, wurde Kollege Stampe gewählt, und an Stelle unserer seitherigen Schriftführerin Fr. Constantini, die eine lange Reihe von Jahren treu und gewissenhaft ihres Amtes gewaltet und dringend ihre Entlassung verlangt hatte, war bereits im Januar Fr. Luther gewählt worden. Präsident Scholl und Schatzmeisterin Frau Richter haben sich seit Jahren so gut bewährt, dass ihre Wiederwahl ohne irgend welche Opposition erfolgte.

Am 18. Juni machten die Vereinsmitglieder und deren Angehörige einen Aus-

flug nach Staten Island, der allen Beteiligten einige leitere und genussreiche Stunden bereitete.

Am 29. September hielt der Verein seine erste Versammlung im neuen Schuljahre. Beschlüsse von besonderer Wichtigkeit wurden nicht gefasst und der Besuch war schwach, was teilweise dem Umstande zuzuschreiben ist, dass manche Mitglieder in den entlegensten Distrikten von Gross New York angestellt sind und das Versammlungslokal nicht rechtzeitig erreichen können. Bekanntlich wird jetzt deutscher Unterricht in den Volksschulen aller fünf Borough von Gross New York erteilt, während früher nur die Boroughs Manhattan und Bronx diesen Vorteil genossen. Allerdings war früher in diesen zwei Boroughs der Unterricht auf die letzten zwei und ein halb Schuljahre ausgedehnt, während er jetzt auf das letzte Schuljahr beschränkt ist. Doch muss berücksichtigt werden, dass früher die Unterrichtszeit per Klasse und Woche nur 100 Minuten betrug, während gegenwärtig im letzten Schuljahre jeden Tag 40 Minuten diesem Gegenstande gewidmet werden. Wenn auch die neue Einrichtung durchaus nicht den Anforderungen an einen gründlichen und ausreichenden deutschen Unterricht entspricht, und wenn namentlich zu bedauern ist, dass jetzt eine weit geringere Anzahl von Kindern an dem Unterricht teilnimmt als früher, so ist die Neuerung immerhin als ein entschiedener Fortschritt zu bezeichnen, und die Resultate sind im Ganzen besser als früher. Quantitativ haben wir verloren, hingegen qualitativ gewonnen.

D. Adler.

Der „Verein Deutscher Lehrer von New York und Umgegend“ hielt seine

erste Sitzung im neuen Schuljahre am ersten Oktober im Deutschen Pressklub. In Anbetracht dessen, dass der einladende Sekretär und Finanzsekretär unseres Vereins, Herr Boos, seine Mitgliederliste verlegt und die Einladungskarten aus dem Gedächtnisse adressiert hatte, war der Besuch ein sehr zahlreicher. Obwohl kein Vortrag oder sonstige Geschäfte vorgesehen waren, gestaltete sich die Sitzung zu einer äusserst interessanten, unterhaltenden wie belehrenden durch das Verlesen einiger Berichte über unsere Sitzungen im verflossenen Vereinsjahre durch unseren allverehrten Herrn Geppert. Mit köstlichem Humor und liebenswürdiger Satire, die aber keinen Stachel zurückliess, gab unser „alter Herr“ uns jüngeren Sprösslingen ein Bild unseres Tuns und Lassens. Da Herr Geppert uns eine Fortsetzung seines wirklich humoristischen Bildes versprochen hat, und ausserdem Herr Doktor Wahl unser Wilhelm Dörpfeld und seine Bedeutung als Pädagoge sprechen wird, so dürfen wir mit Zuversicht auf ein „volles Haus“ rechnen. Es dürfte auch weitere Kreise interessieren zu erfahren, dass eines unserer Mitglieder, der tüchtigsten und beliebtesten einer, Dr. Karl Kayser, an Stelle des verstorbenen Doktor Keller zum Professor der deutschen Sprache am New Yorker Normal College ernannt worden ist. Der Neuerwählte erschien gerade, als die Fassung eines Glückwunschbeschlusses im Werke war, der ihm denn auch sofort mündlich übermittelt wurde. Die Anwesenden tranken dann, natürlich auf Dr. Kayser's Rechnung, einen Glück Auf! Schluck. Die Finanzen des Vereins stehen glänzend, da sich bis jetzt kein Defizit eingestellt hat.

H. Z.

II. Umschau.

Vom Lehrerseminar. In seiner Versammlung am 19. d. M. bedachte der Schwaben - Verein von Chicago das Lehrerseminar mit einem Geschenk von \$100. Dem Verein gebührt der aufrichtige Dank des Seminars für diese Schenkung, deren Wert nicht allein darin liegt, dass der Anstalt damit eine willkommene finanzielle Hilfe zuteil wird, sondern auch darin, dass sie eine Anerkennung ist für die 26jährige Tätigkeit des Seminars. Dieser Anerkennung gab der Verein übrigens auch durch ein Schreiben seines Schatzmeisters, Herrn G. F. Hummel, in der herzlichsten Weise Ausdruck. Möchte dieses Beispiel andere zur Nachahmung anspornen!

— Preisausschreiben. Das Komitee für die Gedenkfeier des hundertsten Todestags Schillers, die durch das Zusammenwirken des American Institute of Germanics und des Schwabenvereins von Chicago veranstaltet wird, bereitet ein ausgedehntes Schillerfest für den Mai 1905 vor und setzt Preise von je \$75 aus für zwei Prologe in Versen, den einen in deutscher, den anderen in englischer Sprache. Diese Prologe sollen während der Festtage zum Vortrag gelangen, keiner jedoch darf mehr als sieben Minuten in Anspruch nehmen.

Alle Gedichte, die zur Preisbewerbung

eingesandt werden, müssen sich im Besitz des „Corresponding Secretary of the Committee on the Schiller Comemoration, 617 Foster St., Evanston, Ill.“ spätestens am Mittwoch, den 1. März 1905, befinden. Das Gedicht muss unter einem angenommenen Namen eingesandt und von einem verschlossenen Briefumschlag begleitet werden, in dem sich der wirkliche Name und die Adresse des Verfassers befindet.

Die Veröffentlichung der preisgekrönten Prologe behält sich das Programm-Komitee für die Schiller-Gedenkfeier vor.

Im Namen des Zentral Komitees,

Otto C. Schneider,

Präsident des American Institute of Germanics,

Ernst Hummel,

Präsident des Schwabenvereins von Chicago.

— Der Schulrat der Stadt Milwaukee hat nun endlich die Erhöhung der Gehälter der Lehrer und Lehrerinnen bis zu \$150 über die bisherigen höchsten Grenzen beschlossen. Nach sechsjährigem Dienst steigt das Gehalt um \$50, nach neunjährigem Dienst um weitere \$50, und nach nochmals drei Jahren ist mit einer nochmaligen Zulage von \$50 das Höchstgehalt erreicht. Allerdings kann der Bürgermeister den Beschluss mit seinem Veto belegen, aber da 19 aus 21 Schulratsmitgliedern für die Massregel gestimmt haben, so ist kaum anzunehmen, dass die Gehaltserhöhung zuguterletzt noch Schiffbruch erleiden könnte. Es ist also auch nicht mehr nötig, dem Milwaukeeer Schulrat, wie von einem Wechselblatte vorgeschlagen wurde wegen wiederholter Verschleppung der Angelegenheit eine lederne Medaille zu überreichen. Die Milwaukeeer Lehrerschaft aber trifft der Vorwurf, durch Lauheit und Uneinigkeit in den eignen Reihen die Verzögerung mitverschuldet zu haben. Wir erinnern nur an den Widerstreit der Meinungen zwischen dem Prinzipalverein und dem Lehrerverein. Jeder Teil glaubte, allein ein Anrecht auf den grössten Batzen bei der Gehaltserhöhung zu haben. Man darf— in den meisten Fällen—von dem Laien nicht verlangen, dass er die Arbeit des Lehrers zu würdigen versteht, und dass er aus freien Stücken bereit ist, dem Lehrer eine würdige Entschädigung für geleistete Dienste zuzuerkennen. Wo immer in letzter Zeit sich die Verhältnisse der Lehrer gebessert haben, ist das Ziel nur durch unablässigen Druck auf die Schulbehörden seitens einer einigen, geschlossenen Lehrerschaft erreicht worden. Hoffentlich hat die Annahme des

Schulratsbeschlusses die gute Folge, dass sich die Milwaukeeer Lehrervereinigung fester zusammenschliesst, um durch verständige, aufklärende Agitation ihre guten Rechte wahren und auf dem Errungenen weiterbauen zu können.

— Das Schulwesen Gross-New Yorks ist von den dortigen Baugewerkswirren schwer berührt worden. Bis zum Schluss der Schulferien hätten achtzehn Schulbauten für 21,000 Schulkinder vollendet sein sollen; aber in Folge der Arbeitsstockungen im Baufache war dies nicht möglich; und so haben tausende von Schulkindern im September nicht untergebracht werden können.

— Der Pittsburger Distrikt des Vereins der Prediger der Unabhängigen Ev.-Prot. Kirche von Nordamerika fasste in einer Versammlung folgenden Beschluss: „Der Predigerverein erklärt seine volle Sympathie mit den Bestrebungen des Deutschamerikanischen Zentralbundes, spez. für Einführung des deutschen Sprachunterrichts in unseren öffentlichen Schulen, und verpflichtet seine Vereinsmitglieder, nach besten Kräften für diese Sache innerhalb, wenn möglich auch ausserhalb ihrer betr. Gemeinden dafür mannhaft einzutreten.“

— Leopold Clausnitzer hat das Amt des Vorsitzenden des Deutschen Lehrervereins, das er vierzehn Jahre lang bekleidet hat, niedergelegt.

— Nach einer Äusserung von Klara Zetkin aus Stuttgart auf der Frauenkonferenz des sozialdemokratischen Parteitages zu Bremen ist die Volksschule (Deutschlands) das Aschenbrödel des modernen Staates, der für sein Heer und seine Marine jährlich 1018 Millionen, für die Volksschule dagegen nur 99 Millionen ausbebe.

— Am 9. Mai 1905 werden hundert Jahre seit dem Tode Schillers vergangen sein. Mit Bezug hierauf erlässt die weimarsche Regierung folgende Verfügung: Das Nahen des Tages, an dem vor 100 Jahren Schiller starb, legt auch der Schule die Pflicht auf, in besonderer Weise die Erinnerung an den Dichter zu pflegen. Erfolgreicher als eine kurze Schulfeier am Todestage wird dieser Aufgabe dadurch entsprochen werden können, dass während des bevorstehenden Vierteljahres jede Schule es sich angelegen sein lässt, im deutschen Unterrichte eingehender als sonst, den Verhältnissen und dem Standpunkt der Schüler entsprechend die Persönlichkeit und geeignete Werke des Dichters der Jugend vorzuführen.

— Die deutschen Lehrer Böhmens, die an der Sprachgrenze wirken, schreibt die „Bayr. Lztg.“, haben einen schweren Kampf um ihr Dasein zu führen. So wurde erst wieder Anfang September auf einen deutschen Lehrer ein Mordanschlag ausgeführt. Der deutsche Schulleiter in der Gemeinde Röscha war es, den die fanatischen Tschechen unschädlich zu machen versuchten. Zum Glück ging der Anschlag fehl.

— In Ungarn liegt ein Entwurf eines Volksschulgesetzes vor, der die ungarische Sprache für alle Stämme des Reiches zur Hauptsprache machen soll. Nicht entsprechender Erfolg im magyarischen Sprachunterricht kann zur Absetzung des Lehrers führen.

— Ein Komitee, das sich gebildet hat behufs Erwerbung des Neuhoofs bei Brugg, auf dem seinerzeit Pestalozzi sein Werk der Liebe an armen Kindern getrieben hatte, erklärt, dass es seine Mission nicht ausführen könne, da der Besitzer des Neuhoofs eine Summe als Kaufpreis gefordert habe, die den wirklichen Wert der Häuser und Grundstücke um vieles übersteigt. Es war beabsichtigt worden, dort eine Anstalt im Geiste Pestalozzis zu gründen.

— Um dem Ausländer das Studium der englischen Sprache und des englischen Lebens zu erleichtern, veranstaltete die „Teachers' Guild“, der Lehrerverein der vereinigten Königreiche, vergangenen Sommer in der Stadt London zum ersten Male einen Ferienkurs. Von dem Bedürfnis solcher Kurse zeugt die rege Beteiligung, nämlich 125 Herren und 83 Damen. Deutschland hatte 66, Österreich-Ungarn 14, Frankreich 28, Dänemark 31, Schweden-Norwegen 32 Teilnehmer gesandt. Der Leiter der Kurse, Prof. Walter Rippmann, ein Deutscher von Geburt, erwartet eine doppelt so starke Beteiligung im nächsten Jahre.

— Der französischen Kammer ist ein vom Abg. Linyau im Auftrag der Budgetkommission abgefasster Bericht überreicht worden, der die Gehaltsverhältnisse der Volksschullehrer zum Gegenstand hat. Die Gehaltserhöhung ist notwendig, um dem Lehrermangel abzuhelpfen, der schon jetzt besteht und infolge Schliessung der Kongregationsschulen noch zunehmen wird. Der Andrang zum Lehrerberuf ist so gering, dass die Seminare nicht einmal voll besetzt sind. — Im Interesse der besseren Vorbildung der Volksschullehrer ist es sehr wünschenswert, dass

die, welche das höhere Examen bestanden haben, von Anfang gleich besser bezahlt werden als die, die nur das Elementarexamen abgelegt haben, damit möglichst viele die höhere Prüfung bestehen. Von den 105,416 französischen Volksschullehrern haben jetzt nur 40,585 das höhere Examen gemacht. Diese beziehen aber während der ersten 15 Dienstjahre kein höheres Gehalt als die, die nur das Elementarexamen gemacht haben. (Man. gén.)

— Bemerkenswert ist es, dass gerade in Belgien, einem Lande, das durch seinen Handel und seine Industrie eine hervorragende Stellung unter den Nationen einnimmt, einem Lande, das verhältnismässig die grösste Bevölkerung Europas aufweist, die Regierung für die Volksschulbildung so wenig Sorge trägt. Obwohl die Klerikalen seit jeher dies zu bemängeln suchten, ist nunmehr von der Regierung selbst durch Statistik vom Jahre 1900 festgestellt worden, dass tatsächlich auf 3,499,618 Personen von den Gemeinden, die mehr denn 5,000 Einwohner aufzuweisen haben, insgesamt 1,135,765 Personen und auf 3,103,930 Personen von den Gemeinden, die weniger denn 5,000 Einwohner aufzuweisen haben, 1,002,277 Personen weder lesen noch schreiben können. — Demnach befinden sich unter den 6,603,548 Einwohnern — 2,138,042 Personen, die weder imstande sind, ihren Namen zu lesen noch zu schreiben.

— Bekanntlich, so schreiben die „D. Bl. f. erz. Unt.“, ist im Frühjahr in Rom an Stelle der alten deutschen Kapitelschule eine allgemeine deutsche Schule mit Hilfe eines Reichszuschusses gegründet worden. Gegen diese Neugründung erhob sich Widerspruch von zwei Seiten, von katholischer und von evangelischer. Es wurde von diesen beiden Seiten die Gründung einer deutsch-katholischen und einer protestantischen Schule angekündigt und in Angriff genommen. Die Schaffung einer deutschen protestantischen Schule nun, für die sich ein Ausschuss seinerzeit bildete, ist noch nicht durchgeführt. Dagegen ist nach den Mitteilungen des Allgemeinen Deutschen Schulvereins der Plan einer deutsch-katholischen Schule so gut wie verwirklicht. Für die Eröffnung einer solchen Anstalt, die von den fratres carissimi geleitet werden soll, ist der 1. Oktober festgesetzt worden.

— Die deutsche Schule in Konstantinopel zählte letztes Jahr 559 Schüler.

— Der Schulrat von Bergen hat den Antrag auf Einführung von gemeinsamem Unterricht für Knaben und Mädchen abgelehnt.

— In Russland leben mehr als zwei Millionen Deutsche. In Russisch-Polen allein sind 1,200,000, und in der Fabrikstadt Lodz, die allgemein als deutsche Stadt bezeichnet wird, sind 35 v. H. der Einwohner deutscher Nationalität. In den baltischen Provinzen sind 300,000, im übrigen Russland 600,000 Deutsche. Vor allem ist Riga überwiegend deutsch, denn es zählt unter 175,000 Einwohnern 102,000 Deutsche. Petersburg hat 60,000, Warschau 15,000, Odessa 12,000, Kiew 70,000 und das Gouvernement Samara 200,000 Deutsche.

— Die Nachfrage nach geeigneten Schullehrerinnen für Südafrika wächst fortwährend. Das Educational Committee der Südafrikanischen Kolonisations-Gesellschaft hat eine grosse Zahl Lehrkräfte für alle Teile Südafrikas verlangt. Das Gehalt in der Kapkolonie beträgt an Staatsschulen und vom Staate unterstützten Schulen 60 bis 300 Pfund Sterling jährlich. Es werden Lehrkräfte gesucht sowohl für den Elementarunterricht, als auch für das höhere Schulwesen. — In Grahamstown hat man ein neues „Secondary Training College“ errichtet. Die Ausbildung dauert 1—2 Jahre. Unterricht und Wohnung kostet 40 Pfd. St. Die Regierung bewilligt Stipendien von 20—40 Pfd. St. für alle besonders geeigneten Studenten, wie solche, die in Oxford und Cambridge studiert haben u. s. w., solchen, die einen akademischen Grad erreicht haben. Bewerber, welche im „Training College“ genügt, finden Anstellung nach Beendigung des Kurses.

— Japan hat zwei Handelshochschulen, in Tokio und Kobe. Die Handelshochschule zu Tokio ging aus einer Privatschule (Vicomte Mori 1875) hervor und steht seit 1885 unter Leitung des Unterrichtsministers. Sie umfasst einen einjährigen Vorkurs, drei Jahre im Hauptkurs und einen höheren Kurs von zwei Jahren. Fächer des Hauptkurses sind: Kaufmännische Moral, Handelskorrespondenz, kaufm.

Arithmetik, Handelsgeographie, Buchhaltung, Maschinenlehre, Warenkunde, Volkswirtschaft, Finanzwirtschaft, Statistik, Privatrecht, Konkursrecht, Handelspolitik, Völker- und internat. Privatrecht, Sprachen, Kontorarbeiten, Turnen und militärische Übungen. Die Schüler des höheren Kurses können das Doktorat der Handelswissenschaften erwerben. Der Handelshochschule ist ein Handelslehrerseminar (2 Jahre), das die Ausbildung der Handelslehrer zur Aufgabe hat und ein Handelsmuseum angegliedert. Zahl der Zöglinge (1903): 1084, im Handelslehrerseminar 28. Die Handelshochschule zu Kobe wurde im März 1903 eröffnet. Eine dritte Anstalt ist in Nagasaki geplant.

— Der Krieg und die japanische Volksschule. Aus Tokio schreibt man: In Japan gibt es 109,000 Volksschullehrer. Davon sind nicht weniger als 36,000 in den Krieg gezogen. Nun waren die Schulen schon vor dem Ausbruch des Krieges mit Lehrern schlecht versorgt; man kann sich denken, wie jetzt, wo ein weiteres Drittel derselben abgeht, die Not gross ist. Man lässt in vielen Schulen die Lehrer jetzt schon in zwei Kursen, vor- und nachmittags unterrichten. Das hat natürlich seine grossen Nachteile für Lehrer und Schüler. Die einen nutzt man zu sehr aus, ohne ihnen dafür einen Gegenwert in Erhöhung des Lohnes zu geben, die anderen werden weder selbst den Unterricht mit gleichem Nutzen wie früher geniesen, noch werden sie vom Lehrer die gleiche Frische am Nachmittag, wie am Morgen erwarten dürfen. Dennoch werden schon Stimmen laut, dass man diese Neueinsichtung auch nach dem Kriege beibehalten will, um zu sparen. Es heisst schon jetzt, dass man vielleicht einige der Lehrerseminarien aus Geldmangel zeitweise aufheben werden müsse. Wenn man bedenkt, wie kläglich der Volksschullehrer in Japan bezahlt wird (monatlich 10 bis 12 Yen = 24 bis 25 M!), und wie wenig geachtet die Stellung ist, die er einnimmt, wird man dieser Neuordnung nur mit grosser Besorgnis entgegensehen können.

III. Vermischtes.

* Die Tanzlehrer des Königreichs Sachsen haben sich darüber beschwert, dass die Mädchen schon in der Schule tanzen lernten, wodurch sie, die Tanzlehrer, natürlich in ihrem Broterwerb geschmälert würden. Es ist dann auch schleunigst eine Untersuchung erfolgt, ob dem so sei. Geige und Har-

monika werden, wo sie gebraucht wurden, jedenfalls aus der Turnstunde verschwinden. Damit die Mädchen aber nicht in Versuchung geraten, etwaige geradlinig gelernte Hopserschritte rundherum zu probieren, sind jedenfalls noch ernste Erwägungen in den beteiligten Kreisen notwendig. Vielleicht empfiehlt

sich die Einführung einer besonderen Inspektion durch Tanzlehrer, meint die „L. L.“

*** Der Kaiser und die Volksschulen.** Bei seiner Anwesenheit in Kadinen begab sich der Kaiser, wie der Graudenzer „Gesellige“ berichtet, in Begleitung des Landrats v. Etdorf in die dortige Lehrerwohnung, wo er sich einige Zeit mit der Frau des Lehrers unterhielt. Hierbei erkundigte sich der Kaiser nach der Schülerzahl, und als ihm die Auskunft wurde, dass 58 Schüler zu unterrichten seien, äusserte der Monarch sich dahin, dass der Lehrer bei solcher Schülerzahl vermutlich viel Scherereien habe. Als der Landrat v. Etdorf darauf aufmerksam machte, dass bei Erreichung einer Schülerzahl von 70 Köpfen, seiner Meinung nach, ein zweiter Lehrer angestellt werden müsste, meinte der Kaiser, dass es „wohl eine Menschequäle- rei sein müsse, eine so hohe Schülerzahl zu unterrichten.“

*** Morallehre auf Schulhefte.** Die Umschläge von Schulheften werden jetzt in Frankreich, wie die „Papier-Zeitung“ dem Pariser „Figaro“ entnimmt, vielfach zur Verbreitung nützlicher Kenntnisse benutzt. Eine solche Umschlagseite zeigt eine Abbildung der Lungenheilstätte von Bligny. Dr. Maurice Letulle hat zu dem Bilde eine klare Erklärung geschrieben; er verschweigt nicht die Gefahren der furchtbaren Krankheit, fügt aber hinzu, dass die Tuberkulose heilbar ist, und gibt nützliche Vorsichtsmassregeln und wirksame Heilmittel an. Ein anderes Heft weist auf die traurigen Folgen des Alkohols hin; auf der einen Seite sieht man den nüchternen Arbeiter, kräftig, arbeitslustig, heiter und bereit, den schweren Hammer zu schwingen, auf der anderen den unverbesserlichen Trunkenbold, dessen Aussehen Abscheu und Mitleid einflösst. Weitere Hefte zeigen die Wohltaten des Genossenschaftswesens.

*** Medizinerdeutsch.** „Die Autopsie konstatierte die Existenz eines sanguinolent tingierten Serums im Pericardium.“ Hier ist kaum ein Wort deutsch. Und doch könnte man, ohne der Würde der Wissenschaft etwas zu vergeben, ganz gut sagen: „Bei der Leichenöffnung zeigte sich's, dass der Herzbeutel blutig gefärbte Flüssigkeit enthielt.“

*** Die Schüler einer Volksschulklasse** haben einer Katze den Schwanz abgehauen. Der Pastor erfährt von der Geschichte. Am nächsten Morgen erscheint er in der Klasse und hält den Knaben die Schlechtigkeit ihrer Tat vor. „Wer von euch weiss denn einen Bibelspruch, in

dem solche Rohheiten mit ewigen Strafen belegt werden?“ — Lange Pause, bis einer den Finger hebt. — „Nun?“ — Der Kleine ruft: „Was Gott zusammengefügt hat, soll der Mensch nicht scheiden.“

*** Wie ein Schulbube sich vom Schulbesuch befreien wollte.** Einem zwölfjährigen Bengel in Kl.-Koslau passte es schon lange nicht mehr, zur Schule zu gehen. Um sich davon nach seiner Meinung befreien zu können, griff er zu folgendem Mittel: In Abwesenheit seiner Eltern schnitt er sich mit dem Küchenmesser die Finger der rechten Hand vollständig ab und erwiderte auf Vorhaltungen der Eltern, dass es ihm ganz recht sei, wenn er ohne Finger herumlaufe, warum hätten sie ihn auch immer mit der Schule gequält.

*** Verfügung eines Dorfschulzen.** „Es ist mich zu Ohren gekommen, dass hier das Vieh mit brennenden Pfeifen und Zigarren gefüttert wird. Wer es wieder tut, der wird ins Spritzenhaus gestochen.“

*** Juristendeutsch.** „Auf die Berufung des Beklagten wird das Urteil pp dahin abgeändert, dass Beklagter unter Abweisung des Klägers mit seinem weitergehenden Antrage verurteilt wird anzuerkennen, dass dem Kläger, als Eigentümer des Hofes No. x zu Th.... das Recht zusteht, über das östlich der Bau- und Hofstelle seines Hofes gelegene, zu dem Hofe No. z zu Th.... gehörige Grundstück des Beklagten mit Wagen von der Dorfstrasse aus unter Benutzung der diese mit dem Grundstücke des Beklagten verbindenden Brücke in der Breite, welche sie vor der vom Kläger daran vorgenommenen Veränderung hatte, beim Transporte von Stroh und Heu auf den Boden seines Hauses vor die in der Ostwand dieses Hauses befindliche Haustür und zum Transport von Dünger von dem hinter seinem Hause gelegenen Hofe und von Holz nach diesem Hofe zu fahren.“ (Aus einem richterlichen Urteil.)

*** Schön gesagt.** „Na, der alte Förster wird sich nicht wenig freuen, dir mit seiner Jagdgeschichte einen Bären aufgebunden zu haben!“ „Ach geh' doch, ich glaube gar, du glaubst, er glaubt, ich glaub's!“

*** Prinzenunterricht.** Erzieher: „Und was ist das für eine Taube, Hoheit? — (Prinz schweigt, verlegen lächelnd.) — Erzieher: „Ganz richtig Hoheit! Es ist eine Lachtaube!“

*** Guter Rat.** „In meinem Jungen steckt ein Künstler!“ — „Lassen Sie'n stecken!“

Bücherschau.

I. Zeitschriftenschau. *

The Pedagogical Seminary (G. Stanley Hall, editor), Worcester, Mass., vol. XI, No. 1 (March 1904), pp. 30—50: W. G. Chambers, How Words Get Meaning.

Ein sehr lehrreicher Aufsatz. Bietet Proben aus den Ergebnissen einer Umfrage, zu deren Beantwortung die Schüler einer Anzahl öffentlicher Schulen in Minnesota aus dem Stegreif sechs ihnen vorgelegte Wörter definieren mussten, und zieht Schlussfolgerung über das Wachstum der Begriffe, die allmähliche Klärung verschwommener Vorstellungen, Bereicherung und Vertiefung bei gleichzeitiger Verringerung des Begriffsinhaltes und umgekehrt, u. s. w., wie auch über praktische Anforderungen an den Unterricht, die sich daraus ableiten lassen. Auch dem Lehrer der Fremdsprachen bietet die Arbeit viel Interessantes, obwohl nur von der Muttersprache des Schülers darin die Rede ist; denn er zeigt, welche Vorsicht besonders beim Gebrauch einer fremden Sprache im Unterricht geboten ist, damit die Schüler erstens einen bestimmten Begriff, zweitens einen annähernd richtigen Begriff mit einem neu erlernten Worte verbinden. Die praktische Forderung, die sich für den fremdsprachlichen Unterricht aus der Untersuchung ergäbe, wäre also häufige Kontrolle des Wortschatzes durch Übersetzung in die Muttersprache des Schülers oder durch möglichst vielseitige Begriffsumgrenzung in einfachen Ausdrücken der Fremdsprache.

Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiet der pädagogischen Psychologie und Physiologie, herausgegeben von Prof. Th. Ziegler (Strassburg) und Th. Ziehen (Berlin), Band VII, No. 4 (Berlin 1904): Dr. Bruno Eggert (Oberlehrer in Frankfurt a. M.), Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichts, 74 S. 8.

Eine bedeutsame, unsers Wissens die erste Untersuchung über didaktische Forderungen im fremdsprachlichen Unterricht auf psychologischer Grundlage. Der Verfasser vertritt darin die Anschauungen der deutschen Reformbewegung und zwar die des radikalen Lagers, das alle Übersetzung in die und aus der Muttersprache des Schülers verwirft und den Gebrauch der Fremdsprache im Unterricht konsequent durchgeführt wissen will; und diese Forderungen werden aus allgemein psychologischen Gesetzen abgeleitet. Ein nachhaltiger Einfluss auf die Gestaltung des neusprachlichen Unterrichts und die Durchführung der Forderungen der Reform dürfte aber nur mittelbar von dieser Schrift ausgehen, da der Verfasser eingehende Bekanntschaft mit der philosophischen Ausdrucksweise voraussetzt und ein Eindringen in den Gang der Untersuchung ein ansehnliches Stück Arbeit erfordert.

*) Unter dieser Rubrik planen wir eine kurze Übersicht über die wichtigsten Artikel in Zeitschriften verwandten Inhaltes und sonstige einschlägige Erscheinungen zu geben. Während manche Aufsätze nur mit dem Titel genannt werden sollen, werden wir von andern kurze Inhaltsangaben bringen. Vorerst ist nur ein gelegentlicher Bericht über anderwärts erschienene Arbeiten auf unserem Gebiete vorgesehen; doch ist eine Erweiterung in der Aufnahme von Fachblättern und regelmässiges monatliches Erscheinen der Zeitschriftenschau für späterhin in Aussicht genommen.

The School Review (University of Chicago Press), June, 1904, pp. 441—461: Cloudesley Breseton, *The Teaching of Modern Languages in England*.

Kurze Übersicht über den gegenwärtigen Zustand des neu sprachlichen Unterrichts an den englischen Sekundärschulen, Methoden und Ziele. Wir erfahren hier, dass auch in England die Reform sich fast überall Bahn gebrochen hat; der Verfasser teilt die Lehrerschaft nach der Analogie eines Parlaments in eine konservative Rechte, ein vermittelndes Zentrum und eine radikale Linke; den Tag behauptet jetzt der linke Flügel des Zentrums, d. h. die gemässigte Reform. Speziell englisch ist das Vorwiegen des Unterrichts im Französischen, während das Deutsche dort eine weniger wichtige Rolle spielt; auch der Verfasser neigt zu der Ansicht, das Französische werde in England noch lange den Vorrang vor andern Fremdsprachen behalten.

— — — pp. 468—472: Adolphe Cohn, *The Adjustment between Secondary School and College Work in Modern Languages*.

Eine Aufgabe, die zu den vornehmsten der National Educational Association gehören sollte und wohl erst in Jahrzehnten zu völlig befriedigendem Abschluss gelangen wird, besonders da die Bewegung, den Lehrgang der Sekundärschule nach unten hin auszudehnen und die letzten zwei Jahre der Elementarschule einzubeziehen, immer mehr erstarbt. Eine Seite der Frage wird in nächster Zukunft hier in Wisconsin zur Verhandlung kommen, indem voraussichtlich Ausschüsse aus Vertretern der Sekundärschulen und der Staatsuniversität eine Liste von Texten ausarbeiten werden, die dem zweijährigen Lehrgang im Deutschen an Sekundärschulen (der vierjährige wird davon kaum berührt werden), und solchen, die dem deutschen Unterricht an der Universität vorbehalten bleiben sollen. Es ist nicht zu befürchten, dass bei der ausserordentlichen Mannigfaltigkeit an Textbüchern und bei der Schnelligkeit, mit der fortwährend neue erscheinen, solche ausschliesslichen Listen zu eng gefasst werden und nicht jeder Geschmack befriedigt werden könnte. Weniger leicht dürfte eine andere Seite der Frage zu erledigen sein, nämlich wie etwa das Pensum der Grammatik auf die verschiedenen Schulen zu verteilen wäre; und die grössten Schwierigkeiten werden sich der Erledigung der Frage in den Weg stellen, wieweit die Unterrichtsweise in der Sekundärschule einheitlich auszubilden wäre, um sowohl den berechtigten Erwartungen hinsichtlich einer verhältnismässig abschliessenden Mittelschulbildung als auch den angemessenen Forderungen der Universität bezüglich einer annehmbaren Vorbildung für ihre Arbeit in gleicher Weise zu entsprechen. — Prof. Cohns Aufsatz enthält drei Forderungen: 1. Sekundärschule und College sollten nicht beide im fremdsprachlichen Unterricht sprache muss also der Sekundärschule zufallen, und zwar, (a) weil viele Schüler dieselben Kurse auf ihrem Lehrplan haben. 2. Der Anfangsunterricht in der Fremdsprache dieser Anstalten kein College besuchen können, Kenntnis einer modernen Fremdsprache aber als allgemein bildenden Faches ihnen nicht vorenthalten werden darf, (b) weil die Schüler im Sekundärschulalter gewisse Phasen des Sprachunterrichtes, z. B. das Sprechenlernen, leichter bemeistern als in höherem Alter. 3. Die Sekundärschulen sollten sich nicht damit begnügen, ihren Zöglingen nur soviel Kenntnis der Fremdsprache beibringen zu können, dass diese den geringsten Anforderungen zum Eintritt ins College entsprechen, sondern, zum Teil schon aus den unter (2) genannten Gründen, es ihren Abiturienten ermöglichen, beim Eintritt ins College höhere Kurse zu belegen, die anfänglich teilweise, später vollständig in der Fremdsprache geführt werden können.

— — — pp. 482—490: Leigh R. Gregor, Translation.

Befasst sich erstens mit der Übersetzung als Kunst und ihren besondern Aufgaben, wie der Notwendigkeit bewussten oder unbewussten Studiums des nach Per-

sönlichkeit des Verfassers und Inhalt für jeden einzelnen Fall wechselnden Stils. Daraus werden dann im zweiten Teile der Abhandlung die Forderungen für Übersetzungen im Unterricht abgeleitet; verlangt wird die dynamische Auffassung des Einzelwortes, von dem auch das beste Wörterbuch in der Regel nur die statischen Werte verzeichnen kann, an die wechselnde Umgebung, d. h. Übersetzung in ganzen Sätzen und nicht in einzelnen Wörtern; der Verfasser tritt darum auch für Herstellung von Spezialwörterbüchern zu den Schultexten ein, an die er mit Bezug auf Genauigkeit und Reichhaltigkeit die höchsten Anforderungen gestellt zu sehen wünscht.

— — — pp. 491—501: *Maxime Ingres, The Teaching of Modern Languages under Present Conditions.*

Eine sehr geistreiche, — leider nur zu geistreiche Erörterung über alle möglichen mit dem Sprachstudium zusammenhängenden Fragen, die jeder Lehrer gerne lesen, und aus der nur der Tausendste unmittelbaren Nutzen ziehen wird. In der Einleitung verurteilt der Verfasser die Beschäftigung mit der griechischen und lateinischen Sprache und Literatur in Bausch und Bogen, wobei er völlig übersieht, wie schwer das gerade das Ansehen der von ihm über Gebühr hochgeschätzten Literatur des Zeitalters Ludwigs XIV., besonders Corneilles, erschüttern müsste. Die Sprache will er durchweg als Kunst behandelt wissen; von der Wissenschaft im allgemeinen hat er keine sonderlich hohe Meinung; ganz besonders aber giesst er die Schale seines Zornes aus über die Verblendeten, die da meinen, anders als durch allerstrikteste Verbannung der Muttersprache des Schülers aus dem Schulzimmer ihren Zöglingen etwas von einer Fremdsprache beibringen zu können. Vom wahren Lehrer meint er, er werde geboren, nicht gemacht, so wie der Künstler; — demgegenüber möge einmal hier ausgesprochen werden, dass dieser römische Satz in der üblichen Übertreibung von einer erschreckend leichtfertigen Auffassung des künstlerischen Schaffens zeugt, einer Auffassung, die ethisch und intellektuell nicht höher steht als der Ausspruch des deutschen Bauers, das Dichten sei müssiger Erwerb; das Leben und Wirken unserer Grössten beweist, dass der Künstler wohl nicht von aussen her gemacht werden kann (und doch, wie viel verdankt auch das Genie so oft seiner Umgebung!), dass er aber mit bewusster, schwerer Arbeit sich selbst schaffen muss, auf dass der Gottesfunke in ihm nicht zum ziellosen Sprühfeuer werde, sondern anwache zu dem „stillen grossen Leuchten“ auf den höchsten Gipfeln der Menschheit. Und die Anzahl der wahren Lehrer, meint der Verfasser, sei in einer Generation und in einem Lande noch geringer als die der grossen Künstler. In diesem Punkte ist der Aufsatz geeignet, gerade dem gewissenhaften Lehrer seinen Beruf zu verleiden (wenn er den Aufsatz ernst nimmt); vielleicht folgt der und jener dem hier erteilten Rate, Maurer zu werden; auch dass Arbeiter auf dem Lande und Dienstmädchen immer gesucht sind, erfahren wir. Der Lehrer aber, meinen wir, der mit ehrlicher Begeisterung, Liebe zur Jugend, Vertrauen zur Menschheit (gründliche Bildung ist vorausgesetzt) seines Amtes waltet, mag sich einstweilen immer noch trösten; wer immer strebend sich bemüht, — für den Rest des Zitats mache sich jeder selbst seinen Vers. Recht charakteristisch ist der Satz, der vom Lehrer zeichnerische Fähigkeiten und noch mehr schauspielerisches Talent verlangt, da sich manche Sachen nicht zeichnen lassen, aber fast alles und jegliches mimen lässt. Ja, wenn der Lehrer ein Komödiant ist, wie das denn wohl zu Zeiten kommen mag! Hier spricht der Romane, der ja eine längere Unterhaltung führen kann, ohne dabei den Mund zu Hülfe zu nehmen. — Bei der stetig fortschreitenden Vermehrung der Lehrgegenstände und den immer höheren Anforderungen an die Schüler ist wohl schon mancher auf den Gedanken gekommen, den der Verfasser am Schlusse etwas zaghafter ausspricht, als das sonst seine Art

ist: man könnte ja andere Lehrgegenstände mit dem fremdsprachlichen Unterricht verbinden. Also z. B. Mathematik auf Französisch, Geschichte auf Deutsch, Botanik auf Spanisch lehren?? und sollte dann der regelrechte Sprachunterricht wegfallen? wie sollte die Teilung der Fächer unter die Sprachen vorgenommen werden? und wie, wenn an einer Schule nur eine Fremdsprache gelehrt wird? Die Idee lässt sich mit Erfolg — nach Beweisen brauchen wir nicht lange zu suchen — verwirklichen, aber nur an Schulen, deren Zöglinge von Hause aus die Kenntnis zweier Sprachen mitbringen; an andern Anstalten, also an der überwältigenden Mehrheit der Schulen, lässt sich weder heute noch in aller Zukunft davon träumen. — Wenn auch stellenweise bizarr, auf jeder Seite zum Widerspruch herausfordernd, und nicht immer konsequent, so enthält der Artikel doch nachhaltige Anregungen in Fülle; und dass er aus der Feder eines tüchtigen, erfolgreichen und schaffensfrohen Lehrers stammt, bezweifeln wir keinen Augenblick.

Edwin C. Roedder.

II. Jugendschriften-Verzeichnis.

In dem Novemberhefte des dritten Jahrganges (1902) der P. M. veröffentlichten wir ein Verzeichnis empfehlenswerter Jugendlektüre, welches nach einer von den vereinigten deutschen Prüfungsausschüssen für Jugendlektüre hergestellten Liste angefertigt wurde. Die folgende Liste enthält die Bücher, welche nach Abschluss des letzten Verzeichnisses neu aufgenommen worden sind. Bei Benutzung gelten selbstverständlich dieselben Winke, die wir der zuerst veröffentlichten Liste befügten: Die Altersgrenzen sind für deutsche Kinder berechnet und werden bei uns teilweise hinausgeschoben werden müssen, je nach der sprachlichen Ausbildung der Kinder; das Urteil darüber muss selbstverständlich Eltern oder Lehrern überlassen bleiben. Vor dem Preise ist in Klammern der Verlag angegeben. Bei Bestellung durch hiesige Buchhandlungen wird es ratsam sein, diesen Verlag anzugeben, um den Bezug der Bücher zu erleichtern.

I. Für jedes Alter geeignet.

1. Richter, L., Familienschatz. (50 Holzschnitte.) (Wiegand - Leipzig.) 3 M.

II. Vom 8. Jahre an.

2. Gerlachs Jugendbücherei. Bechstein, Märchen. Farb. ill. v. Fahringer. 1,50 M.
3. Lehmannsick, Thüringer Sagen. (Bredt.) 1,25 M.
4. Moser - Kollbrunner, Jugendländ. Band II. (Gesch. u. Ged. farb. ill.) (Künzli-Zürich.) 5 M.

III. Vom 10. Jahre an.

5. Dähnhardt, Deutsches Märchenbuch. Illustr. v. Knuthan. (Teubner.) 2,20 M.
6. Fick, Die schönsten Sagen aus Rheinland und Westfalen. (Wiegand-Hilchenbach.) 1,50 M.
7. Gerlachs Jugendbücherei, Till Eulenspiegel. Farb. ill. v. Weissgerber. 1,50 M.
8. Hauff, Zwerg Nase. (Ein Märchen.) (Seemann.) Illustr. v. Tiemann. 4 M.
9. Schneider, Deutschland in Lied,

Volksmund und Sage. (Wiegand-Hilchenbach.) 0,90 M.

IV. Vom 13. Jahre an.

10. Ameilan, Aus Urväter Tagen. (Götter- und Heldensagen.) (Meidinger.) 3 M.
11. Beierlein, Bei den roten Indianern. Erlebnisse eines Missionars. (Richter-Dresden.) 0,70 M.
12. Donath, Physikal. Spielbuch. (Vieweg-Braunschweig.) 4 M.
13. Fischer, Das Licht im Elendhause. (Erzählung.) (Wiesbad. Volksb.) 0,15 M. ungeb.
14. Lenk, Wanderungen der Buren. (Reclam.) 0,20 M. ungeb.
15. Liliencorn, Umzingelt. Der Richtungspunkt. (2 Kriegsnovellen.) (Wiesb. Volksb.) 0,10 M. ungeb.
16. Maistre, Die junge Sibirierin. (Erz.) (Bibl. Inst.) 0,10 M. ungeb.
17. Mohaupt, Gesundheitsspiegel. (Henkel-Tetschen.) 2 M.
18. Mügge, Sam Wiebe. (Erz.) (Öhmigke.) 0,40 M. ungeb.
19. Oberländer, Kent Kane, der Nordpolfahrer. (Spamer.) 5 M.

20. Rosegger - Schmitthammer, Sein Geld will er haben und and. Gesch. (Verein f. V. g. Schr., Bern.) 0,15 M. ungeb.
21. Schmiedgen, Nansens Nordpolfahrt. (Perthes.) 4 M.
22. Vogel, Glückskinde. (München.) (Waetzel-Freiburg.) Ill. v. J. Gehrts. 4,50 M.
23. Weber, E., Der deutsche Spielmann. (Geb., Märchen Erz.) 7 Bände à 1 M. mit farb. Bildern. (Calwey-München.)
 1. Kindheit, ill. v. Kreidholf.
 2. Wanderer, ill. v. Cissarz.
 3. Wald, ill. v. Weingärtner.
 4. Hochland, ill. v. Hoch.
 5. Meer, ill. v. Cissarz.
 6. Helden, ill. v. Weingärtner.
 7. Schalk, ill. v. Diez.
24. Weher, F., Der Schmied v. Ochsenfurt. (Ged.) (Lehmann.) 3 M.
25. Weise, Deutscher Liederschatz. (Weise-Berlin.) 0,20 M. ungeb.
26. Werner, Erinnerungen u. Bilder a. d. Seeleben. (Allg. Verein f. Lit.) 8 M.
27. Werner, Salzwasser. (Erz.) (Allg. Ver. f. Lit.) 6 M.
28. Wisser, Wat Grotmoder vertellt. (Plattdeutsche Märchen.) (Diederichs.) 0,75 M.
29. Neues Schatzkästlein, 2 Bändchen à 0,90 M. (Wiegand-Hilchenbach.) (Erz. v. Amicis, Mügge, Frommel etc.)
30. Andersen, Märchen. Ill. v. Tegner. (Neff.) 12 M.
31. Brentano, Chronika eines fahrenden Schülers. (Winter-Heidelberg.) 4,50 M.
32. Eckstein, Der Kampf zwischen Mensch und Tier. (Teubner.) 1,25 M.
33. Engel, Herr Lorenz Stark. (Novelle.) (Öhmigke.) 0,40 M. ungeb.
34. Freytag, Ingo und Ingraban. (Hist. Erz.) (Hirzel.) 7 M.
35. Frommel, Nach des Tages Last und Hitze. (Steinkopf.) 4,20 M.
36. Gerlachs Jugendbücherei, Eichendorfs Gedichte. Ill. v. Horst-Schulze. 1,50 M.
37. Gotthelf, Elsi, die seltsame Magd. (Erz.) (Wiesb. Volksb.) 0,10 M. ungeb.
39. Hauff, Das Bild des Kaisers. (Novelle.) (Öhmigke.) 0,40 M. geb. (Biou-Bern.) 0,20 M. ungeb.
40. Janson, Meeresforschung und Meeresleben. (Teubner.) 1 M.
41. Kipling, Brave Seeleute. (Vita-Berlin.) 4 M.
42. Lassar - Cohn, Die Chemie im tägl. Leben. (Voss-Hamburg.) 4 M.
43. Meyer, Eine Amerikafahrt 1492 u. 1892. (H. Pätel.) 0,80 M.
44. Meyer, Ludwig u. Annemarie. (Dorfgesch.) (Reclam.) 0,20 M.
45. Raabe, Die schwarze Galeere. (Hist. Erz.) (Wiesb. Volksb.) 0,15 M. ungeb.
46. Rinne, Kasana. (Eine Celebesfahrt.) (Hohn-Hanover.) 4,50 M.
47. Sohnrey, Hütte u. Schloss. (Erz.) (Warneck-Berlin.) 4 M.
48. Worgitzky, Blütengeheimnisse. (Blütenbiologie.) (Teubner.) 3 M.

V. Für die reifere Jugend.

III. Bücherbesprechungen.

Flachsmann als Erzieher. A comedy by Otto Ernst. Edited with notes and vocabulary by Elizabeth Kingsbury. VII. - 109 pp. Boston Ginn and Co., 1904. List price, 40 cents.

Was man wohl in Deutschland dazu sagen wird, dass man nunmehr den Flachsmann hierzulande als Schulbuch herausgegeben hat? Das Stück hat im ersten Jahre seines Bestehens über achthundert Aufführungen erlebt; 1902—3 war die Anzahl freilich bereits auf etwas über dreihundert gesunken; für das letzte Theaterjahr fehlen mir die Angaben. Der buchhändlerische Erfolg scheint nicht gleichen Schritt gehalten zu haben, wenn wirklich erst fünfzehntausend Exemplare des Stückes verkauft worden sind. Immerhin noch Zahlen, die sich sehen lassen können! Und trotzdem

scheint man über Flachsmann als Erzieher zur Tagesordnung übergegangen zu sein; und die Gründe dafür sind gewichtiger als der naturgemässe Rückschlag nach einer aussergewöhnlichen Wirkung. Nichtsdestoweniger ist es ein Werk, das ein Lehrer immer wieder einmal, wenn auch nur in kleinen Teilen, mit Nutzen und mit Anregung lesen wird; wäre es auch nur das Privatissimum, das Flemming dem Bildungsschuster über die Eigenschaften des wahren Lehrers liest; oder die Szene, wo der Held vor dem Bilde Pestalozzis sich nach der grossen Liebe sehnt; oder des Schulrats Wort „Arbeiten, dann kommt die Begeisterung!“ Ob aber die Lektüre bei denen, für die die Ausgabe doch hauptsächlich bestimmt ist, nicht leicht schädlich werden könnte? ob unreife

Köpfe sich da nicht allzuleicht, allzugen zu schlimmen Verallgemeinerungen werden verleiten lassen? Mir ist von der hiesigen Aufführung im April 1902 noch sehr wohl in Erinnerung, welch merkwürdigen Eindruck selbst hochgebildete Amerikaner mitfortnahmen. Ich verweise auch auf die schönen Ausführungen Prof. Burckhardts, die seinerzeit in dieser Zeitschrift erschienen, (Band II, S. 224 ff. und 253 ff.) Für mich sind übrigens solch idyllische Zustände wie die in der Schule Flachsmanns unglaublich, selbst wenn wirklich beim heiligen Bureaukrazius nichts unmöglich ist. Auf alle Fälle wären die Übertreibungen und Verzerrungen des Dramas in der Einleitung (nicht im Vorwort, dessen Schicksal es ja ist, nicht gelesen zu werden) und den Anmerkungen viel schärfer hervorzuheben, als es in unserer Ausgabe geschieht; und der Lehrer, der das Ganze für baare Münze nimmt, lasse die Hände von dem Buch, oder er wird schlimmes Unheil anrichten. Wer sich getraut, dies vermeiden zu können, wird der Herausgeberin für ihre fleissige Arbeit dankbar sein. Nur ist davor zu warnen, den ganzen Text als Grundlage für Gespräche benutzen zu wollen; und die Herausgeberin hätte gut getan, die betreffenden Teile zu bezeichnen; Übertragungen dialektischer Reden in gutes Schriftdeutsch, so der Erzählung Brockmanns of S. 20, in den Anmerkungen oder noch besser unter dem Texte wären ratsam gewesen und hätten den Umfang des Buches nicht sonderlich vermehrt. Ohnehin würde ich das Stück nicht für das zweite oder dritte Jahr des deutschen Lehrganges an einer Sekundärschule empfehlen, sondern es sowohl aus sprachlichen wie inhaltlichen Gründen dem Studium an College oder Universität vorbehalten.

In den Anmerkungen vermisse ich eine Erklärung des Titels, der wie eine Unmenge anderer (z. B. „Bismarck bezw. Moltke, Goethe, — Meier, Müller, Schulze, als Erzieher) auf Langbehn's Buch „Rembrandt als Erzieher“ zurückzuführen ist (vergl. S. 55, Z. 11). Anmerkungen wären ferner erwünscht zu S. 5, Z. 3 (wenn das Buch wirklich so früh im deutschen Lehrgang gelesen werden soll); S. 10, Z. 11, wo eine Übersetzung ins Englische nicht genügt; S. 11, Z. 26, zur Erklärung des recht faden Kalauers; S. 12, Z. 1, zur Urform des Zitats; S. 14, Z. 10 (Anspielung auf Gottfried Kellers Tanzlegendchen); S. 18, Z. 15 u. ö. zu jaa; S. 19, Z. 21, Verweis auf S. 9, Z. 13; S. 22, Z. 28 so'n Spass; Z. 29 u. ö. denn für dann; S. 23, Z. 29, zu Genie, das die Sprecherin von genieren ableitet. Solo (S. 6, Z. 29) ist

kein solitaire, den die Deutschen mit Patience bezeichnen, sondern eine milde Form des Skats. — An Druckfehlern sind mir aufgefallen: S. 15, Z. 2 einigermaßen (statt sz); Z. 5 früher (früher); S. 47, Z. 9 lautet (statt läutet); S. 51, Z. 26 das (dass) er mehr kann; S. 68, Z. 20, stehend (statt stehen); S. 70, Z. 14—15 Schamloseste—Schaffen (klein zu schreiben); S. 80, Z. 21 Mädchenschule; S. 102, Z. 16 Besehl (statt Befehl). Die häufig gebrauchte Form jawoll statt jawohl war in den Anmerkungen oder im Wörterbuch als abweichende Aussprache zu kennzeichnen.

Zum Schlusse kann ich ein grundsätzliches Bedenken nicht unterdrücken. Die Herausgeberin, fürchte ich, kam auf den Gedanken, das Stück der Schule zugänglich zu machen, zu einer Zeit, als es noch auf dem Höhepunkte seiner Berühmtheit stand, und nicht lediglich seines literarischen und dramatischen Wertes wegen. Ohne nun dem vorliegenden Stücke solchen Wert absprechen zu wollen, erlaube ich mir die Frage: wohin steuern wir, wenn der Tageserfolg unsern Kurs beeinflussen oder gar bestimmen darf? Müssen wir uns gar auf Schulausgaben von (der Gedanke ist fürchterlich!) „Im weissen Rössl“, „Zapfenstreich“ u. dgl. gefasst machen? Emerson empfiehlt, kein Buch zu lesen, das nicht mindestens ein Jahr alt ist; und ähnlich dürfte man sich's zur Regel machen, kein Werk herauszugeben (wohlgemerkt, ich spreche nicht davon, es nicht mit einer Klasse lesen) zu wollen, das nicht wenigstens auf ein Alter von fünf, vielleicht noch besser zehn Jahren zurückblicken kann. Wir Lehrer sind von Hause aus und mit Recht konservativ, und diese Eigenschaft in vernünftigen Grenzen sollte sich bei den Herausgebern von Schulbüchern potenzieren dürfen. Sonst geraten wir in die Gefahr, vor der ein Dichterwort also warnt: „Ihr hört nur auf den Schrei der Stunde und überhört den Ruf der Zeit!“

Edwin C. Roedder.

Univ. of Wis.

Der zerbrochene Krug von Heinrich Zschokke. With Introduction, Notes and Vocabulary by Herbert Charles Sanborn, A. M. Ginn and Company, Boston. XVI + 76 pp.

Diese oft herausgegebene Geschichte können wir auch in dieser neuen Ausgabe nur willkommen heissen.—In der Einleitung heisst es p. XII: „He became a citizen later“. Da man sich doch vagesetzt, den Lebenslauf Zschokkes, und besonders seine Beziehungen zu der Schweiz, darzutun, wäre es vielleicht am Platz gewesen zu bemerken, wie er

schweizerischer Bürger geworden.—Der Paragraph über: „two principal kinds of scholarship“, p. XV. ist schwer verständlich und wird den Schüler kaum fördern.

In dem Vokabular werden „for the sake of uniformity“ alle Längen bezeichnet, was uns als überflüssig erscheinen will, besonders im Falle von der, dem, den, etc., in denen das e so wie so nicht denselben Wert hat, und man sich doch auf die Aushilfe des Lehrers verlassen muss. So scheint auch das Längezeichen in abends unter Abend unnötig, sowie Dienstmädchen under Mädchen und ähnl.—Unter Colin, Cannes, Jacques heisst es: „pronounce as in French.“ Was, wenn aber der Betreffende kein Französisch versteht, vielleicht sogar sein Lehrer nicht? — In Überbringer liegt der Accent auf der dritten Silbe, nicht auf der ersten, wie angegeben.

Die Anmerkungen und das Vokabular sind durchweg gut gemacht, und die typographische Ausstattung des Buches lässt nichts zu wünschen übrig. Das Urteil über die Ausgabe muss lauten: „gut“.

Die Chemie im täglichen Leben von Prof. Lassar-Cohn. Abridged and edited with notes and an introduction on German chemical nomenclature by Neil C. Brooks, Ph. D. D. C. Heath and Co., Boston, 1904. 130 pp.

Genau ein solcher Text hat uns gemangelt. Er bietet nicht nur einen interessanten Stoff in wissenschaftlicher Sprache, er hat auch den Vorteil, dass er nicht allzu technisch ist. Folgende Überschriften einzelner Kapitel mögen den Inhalt des Buches andeuten: Die Ernährung der Pflanzen, Künstliche Düngemittel, Die Ernährung der Menschen, Die Eiweissstoffe, Der Wert des Kochens, Die Röntgenstrahlen.

Den Anmerkungen steht ein Kapitel über die deutsche chemische Terminologie voran, das gut gemacht und sehr angebracht ist. Die Anmerkungen selbst sind kurz und bündig und durchweg zutreffend. Druckfehler sind mir keine aufgestossen. Als Einführung in die wissenschaftliche Lektüre, oder auch als zweiter Text, ist die Ausgabe allen sehr zu empfehlen.

Chas. H. Handschin.

Univ. of Wis.

IV. Eingesandte Bücher.

Meaning and Practice of Commercial Education by Cheesman A. Herick, Ph. D., Director School of Commerce, Central High School, Philadelphia. New York. The Macmillan Co., 1904. Price \$1.25.

Readings in European History. A collection of extracts from the sources chosen with the purpose of illustrating the progress of culture in Western Europe since the German Invasions by James Harvey Robinson, Professor of History in Columbia University. Vol. I, From the Breaking up of the Roman Empire to the Protestant Revolt. Ginn and Co., Boston. Price \$1.65.

A Guide for the Study of Schiller's Wilhelm Tell by Ernst Wolf, Yeatman High School, St. Louis, Mo., and Warren W. Florer, University of Michigan. Sheehan and Co., Ann Arbor, Mich., 1904.

A Guide for the Study in German of Lessings Minna von Barnhelm by Ernst Wolf, Yeatman High School, St. Louis, Mo. Sheehan and Co., Ann Arbor, Mich., 1904.

The Sonnets of Shakespeare with an introduction and notes by H. C. Beeching, M. A., D. Litt. Athenaeum Press Series, Boston. Ginn and Co., 1904. Price 65 cents.

A Short History of England by Edward P. Cheyney, Professor of European History in the University of Pennsylvania. Ginn and Co. Price \$1.55.

In St. Jürgen von Theodor Storm. Edited with introduction, notes, exercises and vocabulary by J. H. Beckmann, B. A., Teacher of German, Lincoln (Neb.) High School. Ginn and Co., Boston. Price 40 cents.

A Guide and Material for the Study of Goethe's Egmont by Warren W. Florer, University of Michigan. George Wahr, Ann Arbor, Mich., 1904.

Germelshausen von Friedrich Gerstäcker. Edited with exercises, notes and vocabulary by Lawrence A. McLouth, Professor of German Language and Literature in New York University. New York. Henry Holt and Co., 1904. Price 30 cents.

The Educational Music Course: Teachers' Edition for Elementary Grades. Including a collection of rote songs, voice training exercises, the material in the new first music reader, and songs from famous composers by James M. McLaughlin, Director of Music, Boston Public Schools, and W. W. Gilchrist, Author of "Exercises for Light Singing Classes," etc. Boston, Ginn and Co., 1904. Price \$1.40.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang V.

Dezember 1904.

Heft 10

Offiziell.

Nationaler Deutschamerikanischer Lehrertag.

Die nächste Jahresversammlung.

Auf dem Erier Lehrertage wurde die Stadt Chicago als Tagungsort der nächsten Versammlung des Lehrerbundes empfohlen und gewählt. Der Nominationsausschuss, der Chicago empfahl, die leitenden Mitglieder des Lehrerbundes, welche die Empfehlung warm unterstützten, liessen sich durch die folgenden Punkte bestimmen: Die zentrale Lage Chicagos, der Umstand, dass der Lehrerbund sich seit dem Jahre 1893 nicht in der Metropole des Westens versammelt hat, die freundliche Erinnerung an frühere glänzende Tagungen in Chicago, die bewährte Gastlichkeit der deutschamerikanischen Bürgerschaft der Stadt, die Möglichkeit, die grosse Chicagoer Universität mit ihrer vorzüglichen deutschen Abteilung für die Ziele des Lehrerbundes zu gewinnen und — vielleicht, einen belebenden Einfluss auszuüben auf den kläglich verstümmelten deutschen Unterricht an den öffentlichen Schulen Chicagos.

Es gereicht mir zur Freude, der deutschamerikanischen Lehrerschaft mitteilen zu können, dass die einleitenden Schritte zu einer erfolgreichen Tagung im Sommer des Jahres 1905 geschehen sind.

Seminardirektor Griebisch, unser treues Chicagoer Mitglied, Herr Martin Schmidhofer, und der Unterzeichnete erhielten von hervorragenden Deutschamerikanern, der Fakultät der deutschen Abteilung der Chicagoer Abteilung und dem Präsidenten dieser Anstalt, Herrn Dr. Harper, so liebenswürdige Zusicherungen, dass der Chicagoer Lehrertag sich seinen besten

Vorgängern würdig anreihen wird, wenn die deutschamerikanische Lehrerschaft ihre Pflicht erfüllt und die Erwartung unserer Chicagoer Freunde auf eine glänzende Beteiligung nicht zu Schanden macht. An die Kollegen im Lande ergeht hiermit die dringende Aufforderung, sich jetzt schon mit dem Gedanken, den nächsten Lehrertag zu besuchen, vertraut machen zu wollen. Wer sich dazu berufen fühlt, durch einen Vortrag oder ein Referat die Tagung zu einer erspriesslichen für unseren Beruf und unsere Ziele zu gestalten, möge sich baldigst mit dem Unterzeichneten oder dem Bundessekretär in Verbindung setzen.

Die Versammlungen finden in einem uns freundlichst zur Verfügung gestellten Saale der Universität statt. Für alles Übrige bürgt die bekannte Gastlichkeit Chicagos. Weitere Meldungen werden in dem Januarhefte der P. M. erscheinen.

Für den Vorstand,

Bernard A. Abrams,
Präsident.

Land und Leute.

Ein Mahnwort.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Auf dem Fünften Allgemeinen Deutschen Neuphilologentag zu Berlin im Juni 1892 hielt der selige Stephan Waetzold einen Vortrag über „Die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer“ (im Druck erschienen Berlin 1892), der wohl die stürmischste Begeisterung hervorrief, die noch je in einer würdigen Schulmeisterversammlung entfesselt worden ist. Der Abschnitt, dem der Beifall besonders galt, sei trotz seiner Länge hier vollständig wiedergegeben; denn er bietet goldene Früchte in goldener Schale.

„Ein dreifaches Bewusstsein,“ heisst es auf Seite 13, „fordern wir von einem Gebildeten: ein Volksbewusstsein, ein Zeitbewusstsein, ein Weltbewusstsein. Ein dreifaches Verständnis des Menschlichen soll höhere Bildung dem Einzelnen eröffnen, in drei grosse geistige Beziehungen ihn stellen: zum Vaterlande, zur Antike, zu den mitlebenden Kulturvölkern. Als letztes bewusstes Glied einer langen Kette verbindet der Lehrer den heranwachsenden Menschen mit diesen drei geistigen Welten. Die vaterländische Welt in Vergangenheit und Gegenwart eröffnet ihm der Lehrer des Deutschen und der Geschichte, die Geisteswelt des Altertums der klassische Philolog; der Lehrer des Französischen und Englischen aber verbindet den Schüler mit der Kulturwelt der Gegenwart ausserhalb seines Vaterlandes, er ergänzt die nationale Bildung zur Weltbildung; er erzieht im Knaben den bewussten Mitarbeiter an den grossen gemeinsamen Aufgaben der Menschheit, indem er mittels der fremden Sprache

und ihrer Werke ihm das freie Verständnis für die eigenartige geistige und materielle Kultur, für Heimat, Leben und Sitte der beiden grössten mitlebenden Völker zu erschliessen trachtet. Diese Aufgabe ist jeder andern der höheren Schulen gleichwertig. Um ihretwillen verlohnt es sich wohl zu leben und zu lehren. Alle Übungen, die der Lehrer vornimmt, von dem Vorsprechen des ersten Satzes in fremder Sprache bis zur Erklärung Descartes' und Victor Hugos; alle Studien, die der Student treibt, von den zeitlich und örtlich entlegensten bis zu den nächsten, müssen von diesem Gedanken durchdrungen und getragen sein: *Französisch und Englisch lernen und lehren, heisst Frankreich und England lernen und lehren*; in letzter Linie ist nicht die Sprache, sondern das Volk und seine Kultur das Objekt des Studiums. Die Sprache und ihre Literatur ist nur das geeignetste und unentbehrliche Mittel, um dem Ziele, Geist und Leben eines andern Volkes zu fassen, am nächsten zu kommen. Denn in der Sprache prägt das Volk sein Weltbild aus; seine Sprache enthält das Gesamtkapital seines Geistes, das in langsamer Arbeit die Jahrhunderte aufgehäuft haben; sie ist die Schatzkammer seiner Gedanken und Träume von den Zeiten der fernsten Ahnen bis zur hellen Gegenwart. Aber neben und mit der Sprache und ihrer Literatur gilt es, die Dinge zu studieren, besteht doch die Weisheit in den Dingen und nicht in den Wörtern: Landeskunde, politische und Sittengeschichte, bildende Kunst und Volksleben. Fasst der Lehrer seine höchste Aufgabe so, dann wird er nicht leicht in Gefahr geraten, in pädagogischen und philologischen Kleinkram zu versinken, das Leben und seine Forderungen aus dem Auge zu verlieren, und er wird hoch denken von seinem Berufe auch da, wo er ihn durch die Niederungen der elementaren Unterweisung und halb mechanischer Übung führt. Wir Lehrer der lebenden Sprachen sind an bescheidener Stelle Vermittler des Völkerverständnisses, Förderer des Völkerfriedens. Die Kulturaufgabe der Menschheit kann von einem Volke, und wäre es das gottgesegnetste, nicht gelöst werden; wir können ohne England und Frankreich materiell wie geistig ebensowenig mehr leben, wie diese ohne uns. Nur wer das erkannt hat, wem seine tägliche Arbeit von jener höheren, idealen Aufgabe geadelt wird, ist ein echter Lehrer der neueren Sprachen; im letzten Grunde nicht ein scharfer Linguist, ein gelehrter Literarhistoriker, ein Phonetiker, ein Methodiker und Pädagog, sondern der Kenner und Deuter eines fremden Volkstums, einer mitstrebbenden Nation, ihres Landes, ihrer Geschichte und ihres Geistes. Wir sollen gegenüber einem verstiegenen Teutonen³ die Überzeugung wecken und stärken, dass zur Erreichung des Kulturzweckes mehrere Sprachen und Völker notwendig sind, dass neben alter politischer und industrieller Erbfeindschaft und Nebenbuhlerschaft es auch eine jahrhundertelange Erbbrüderschaft der Ideen und Interessen gibt, durch die wir mit England und Frankreich verbunden werden. So gefasst, ist die Aufgabe des neuphilologischen Studiums und des Unterrichts in den lebenden Sprachen eine unvergleichliche und einzige: Nicht ein Vergangenes, Fertiges, trümmerhaft überliefertes gilt es zu erkennen, sondern ein Lebendes, Wirkendes, das in lückenloser Vollständigkeit vor uns liegt, unmittelbar neben und mit uns atmet und arbeitet. Was gäbe ein Altphilologe darum, wenn für einen Tag nur Forum oder Agora sich wieder füllten und antikes Leben nicht nur aus Trümmern zu ihm spräche, wenn der Ton der griechischen Rede nicht aus der Ferne der Jahrhunderte undeutlich und entstellt ihn erreichte, sondern ein einzig Mal unmittelbar neben ihm an sein Ohr klänge, wenn alles auferstünde und wandelte und neben ihm webte und sich beobachten liesse. Das alles ist uns Neuphilologen vergönnt; was jenen Rom und Hellas, sei uns

England und Frankreich, ein Gegenstand des Studiums bis ins Kleinste des äusseren und inneren Lebens. Einen so vielgestaltigen Organismus wie Frankreich oder England kennen zu lernen, intim zu beobachten, unbefangen aus seinen Daseinsbedingungen in Gegenwart und Vergangenheit zu verstehen und zu würdigen, dies Verständnis durch den Unterricht in der französischen und englischen Sprache und die Einführung in ihre Literatur zu vermitteln, das ist in der Tat eine hohe Aufgabe. Man wende mir nicht ein, das gehe weit hinaus über die eigentliche Aufgabe der Philologie, welche sich doch auf die Erforschung der Sprache und der in ihr ausgeprägten Geisteswerke beschränke. Wenn als die höchste Aufgabe der klassischen Philologie die Rekonstruktion der gesamten trümmerhaft überlieferten antiken Kultur bezeichnet ist, so gilt es für die neuere Philologie, die gesamte englische und französische (oder romanische) Kultur zu durchforschen und darzustellen; in beiden Fällen gehören dazu neben rein philologischen Studien Kenntnisse geographischer, politischer, kulturgeschichtlicher Art. Und letzte Aufgabe des Unterrichts an höheren Schulen kann nicht die Befähigung zu einer gewissen praktischen Fertigkeit sein. Soweit der Neuphilologe sich zum Lehrer bestimmt, wird er also von vornherein den Umfang seines Interesses über das Sprachliche und Literarische hinaus zu erweitern haben."

Herrliche Worte, die sich ein begeisterter Lehrer der lebenden Fremdsprachen, gleichviel welcher, gleichviel wo er wirkt, ob daheim oder in der Fremde, nicht tief genug einprägen, nicht oft genug wiederholen kann; Worte, die, unabhängig von der Tagesmode, stetsfort ihren Wert, ihre Jugend behalten werden; Worte, die allein genügen, dem hochverdienten Verfasser, der nunmehr heimgegangen ist, einen bleibenden Ehrenplatz in der Geschichte der deutschen Schule zu sichern.

Um aber zur nüchternen Wirklichkeit zu kommen: zugegeben, dass auch hierzulande für uns Lehrer des Deutschen das von Waetzold gesteckte ideale Ziel gilt, — und wer wollte das bestreiten? — wie können wir hoffen, ihm näher und näher zu kommen; welche besondern Schwierigkeiten haben wir zu bekämpfen; welche besondern Vorteile geniessen wir; welche besondern Hilfsmittel stehen uns zur Verfügung?

Zunächst ist an die Vorbildung des Lehrers ein Massstab zu legen, der da ansetzt, wo nach der Ansicht und dem Dünkel gar mancher die denkbar höchsten Anforderungen schon befriedigt sind. Ein Zustand, wie er noch in einigen Teilen des Landes herrschen soll, wo nämlich ein Kandidat für das Lehramt an Sekundärschulen nach einjährigem, sage und schreibe einjährigem Studium des Deutschen an College oder Universität, wohlgerne ohne jegliche weitere Vorkenntnisse, von seiner Anstalt eine Empfehlung als Lehrer des Deutschen, wenn auch nur im Nebenfach, erhalten kann, ein solcher Zustand ist gottlob doch nur eine Ausnahme und hoffentlich eine, die man in einem Jahrzehnt als eine Mär aus der Urväter Tagen behandeln wird. Aber wieviele gibt es noch, die, wenn sie die deutsche Grammatik leidlich beherrschen, einen deutschen Text in erträgliches Englisch zu übersetzen verstehen, vielleicht zwei, drei Bücher mehr gelesen haben, als sie in

der Schule durchzunehmen haben werden, damit schon der Weisheit letzten Schluss gefunden zu haben glauben! Gibt es doch selbst Lehrbücher, bei denen der unbefangene Beurteiler den Eindruck nicht los werden kann, dass ihre auffallende Beliebtheit lediglich dem Umstande zuzuschreiben ist, dass der Lehrer sich auf des Katheders stolzer Höhe unerschütterlich behaupten kann, sofern er nur seiner Klasse regelmässig um eine Lektion vorbleibt. Das Ziel, das uns bei der Ausbildung deutscher Lehrer vorschweben sollte, müsste einen gründlichen vierjährigen Lehrgang in der Sprache an der Sekundärschule, einen ebensolangen an College oder Universität, ein einjähriges Spezialstudium zur Erwerbung des Magistergrades und einen zum mindesten einjährigen Aufenthalt in Deutschland, der nach Belieben auch während der Studienzeit genommen werden könnte, in sich schliessen. Unerlässlich ist der Aufenthalt im Auslande in jedem Falle; am allerwichtigsten gerade scheint er uns das für den, der die Anfangsgründe in der Fremdsprache zu legen hat. Für die, die das Deutsche nur als Nebenfach zu betreiben gedenken, und denen der Aufenthalt in der Fremde allzu kostspielig werden könnte, wären entsprechend leichtere Bedingungen zu stellen. Die meisten würden wohl ihr Auslandsjahr am liebsten mit gleichzeitigem Studium auf einer deutschen Universität zu verbinden wünschen. In vielen Fällen wäre davon direkt abzuraten; was der zukünftige Sprachlehrer auf dieser letzten, wichtigsten Stufe seiner Vorbereitung braucht, ist nicht so sehr eindringendes Spezialstudium zur Erwerbung höherer akademischer Würden als vielmehr Bekanntschaft mit dem deutschen Volk und Verständnis für seine Kultur in den mannigfachsten Erscheinungsformen.*)

Gerade hierin nun hat der geborene deutsche Lehrer, zumal der, der einen grossen Teil seiner Studienjahre im Vaterlande verbracht hat, dem Angloamerikaner gegenüber einen Vorteil, der manches — sagen wir ruhig, das meiste von dem, was sonst gegen ihn geltend gemacht wird, aufwiegen dürfte. Selbstverständliche Voraussetzung dabei ist, dass er, frei von aller Teutschtümelei, sich ehrlich bestrebe, der Kultur seines Adoptivvaterlandes ebensoviel liebevolles Verständnis entgegenzubringen, als es von einem ge-

*) Der Verfasser, dessen Ausführungen wir freudig zustimmen, wird uns verzeihen, wenn wir hier einige Worte pro domo einfügen. Das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar hat sich die Aufgabe gestellt, dem zukünftigen Lehrer des Deutschen gerade das in seinen Beruf mitzugeben, was der Verfasser als Grundbedingung eines erfolgreichen Unterrichtes bezeichnet: das Aufgehen in den Geist der deutschen Sprache und Literatur, sowie eine Vertrautheit mit der Geschichte und Kultur des deutschen Volkes, wodurch der werdende Lehrer instand gesetzt wird, die eigenartigen Erscheinungen im Staats- und Volksleben Deutschlands mit richtigen Blicken zu erfassen. Bei solchen Vorbedingungen aber und bei der gründlichen pädagogischen Ausbildung unserer Zöglinge werden diese mehr denn andere Zöglinge befähigt sein, der Arbeit des Universitätslehrers zu folgen, und wir sind überzeugt, dass sie auch ihren Beruf im Sinne der obigen Ausführungen auffassen werden. D. R.

bildeten Ausländer, und ein gut Teil mehr, als er von seinen Schülern für sein eigenes Volkstum erwarten darf; denn Jung-Amerika ist bekanntlich schwer zu überzeugen, dass neben der Kultur seines Landes sich eine andere sehen lassen könne. Hier ist die Gefahr, dass der geborene Deutsche, der seine Überzeugung nicht opfern will, gelegentlich anstösst; und um das zu vermeiden, braucht er ausserordentliches Feingefühl. Verständnis für die Eigenart des fremden Volkstums, zum mindesten den redlichen Willen dazu, bringt er aber in der Regel mit; in den meisten Fällen genügt zum Beweise dafür schon der Umstand, dass er gesonnen ist, Bürger eines andern Landes zu werden, d. h. die Tatsache seiner Auswanderung selbst.

Es ist leicht zu erkennen, welche aussergewöhnlichen Vorteile da erst der geborene Amerikaner deutscher Abkunft geniesst, in dessen Familie deutsche Sprache und deutsche Traditionen liebevoll gepflegt worden sind. Dies weiter auszuführen, verbietet der Raum; und eigentlich hiesse es auch Eulen nach Athen tragen.

Weniger befriedigend dürfte die Antwort auf die Frage lauten, welche technischen Mittel uns für die Schule zu Gebote stehen, und welche Auswahl wir bei den soweit vorhandenen Lehrbüchern für die Lektüre mit besonderer Rücksicht auf das Ziel, die Schüler mit Land und Leuten bekannt und vertraut zu machen, treffen können.

Vor einiger Zeit sah ich ein Bild, eine Szene in der Ecole des Forains (Auswärtigenschule) zu Paris darstellend, das sich mir unauslöschlich eingeprägt hat. An der Vorderwand hing eine grosse Wandkarte, auf der Frankreich und Russland etwa in der Provinz Schleswig-Holstein zusammengrenzten; ein dreieckiger Zipfel, den die beiden Länder vom Deutschen Reich mit lobenswerter Bescheidenheit nicht verschluckt hatten, war zu Österreich geschlagen. Es bedarf keines Beweises, dass wir einer solchen zukunfts-kartographischen Musterleistung gerne entraten. Aber eine Karte von Deutschland, unseres Erachtens noch besser eine von Mitteleuropa, wie etwa die Kiepertsche, sollte in keinem deutschen Klassenzimmer fehlen. Dafür müsste unbedingt jede Schule, auch die kleinste, die nötigen Geldmittel bewilligen.

Auch für sonstige passende Ausstattung des deutschen Klassenzimmers wäre zu sorgen. Landschafts-, Genre- und historische Bilder, Porträts einiger Klassiker und anderer grosser Deutscher sind in allen Ausführungen und in jeder Preislage zu beschaffen. Hier wäre ein schönes Feld für private Freigebigkeit wohlhabender Deutschamerikaner und sonstiger Freunde deutschen Wesens; auch die Erträge von Schüleraufführungen und freiwillige Beiträge der Schüler, wenn auch noch so gering, könnten einen Grundstock abgeben; von bescheidenen Anfängen ausgehend liesse sich nach einheitlichem, wohl-durchdachtem Plane nach und nach eine künstlerische Schatzkammer herstellen. Der Schulbibliothek oder einer eigenen Bücherei der deutschen Abteilung wären illustrierte Werke über Deutschland (wie etwa Kürschners

prächtiges Buch „Das ist des Deutschen Vaterland!“) und deutsche Geschichte einzuverleiben. Und, um nur eine Kleinigkeit zu erwähnen, ein Abreisskalender mit guten deutschen Landschaftsbildern, wie der Meyersche oder der von König und Ebhardt, kann unter Umständen Wunder wirken. Bildliche Darstellungen, die den Unterricht zu beleben vermögen, gibt es in Menge; eine Durchsicht einschlägiger Verzeichnisse ist reichlich der Mühe wert.

An Büchern für die Hand des Lehrers fehlt es nicht, um sich in einzelne Teile des grossen, fruchtbaren Gebietes tiefer einzuarbeiten. Die Nennung weniger Titel, die ohne Mühe verzehnfacht werden könnten, muss genügen. Für Volks- und Heimatkunde, allen voran, Hans Meyers „Das deutsche Volkstum,“ kürzlich in zweiter Auflage erschienen; Friedrich Ratzels „Deutschland. Einführung in die Heimatkunde“ (leider nicht sehr leicht lesbar); Oskar Weises liebenswürdiges Büchlein „Die deutschen Volksstämme und Landschaften.“ Für deutsche Geschichte: David Müllers „Geschichte des deutschen Volkes“; Hendersons „A Short History of Germany;“ Simes' „History of Germany.“ Für Kulturgeschichte: Gustav Freytags „Bilder aus der deutschen Vergangenheit;“ Albert Richters „Bilder aus der deutschen Kulturgeschichte.“

Aber an passenden Texten für die Klassenlektüre in Übereinstimmung mit den obigen Ausführungen ist hierzulande erheblicher Mangel. Verschwindende Ausnahmen abgerechnet, bewegen sich — ein Blick in die Kataloge der grossen Verlagshäuser bestätigt es — unsere Textbücher fast ausschliesslich auf dem Felde der erzählenden Dichtung. Nicht einmal Geschichte und Biographie kommen zu ihrem Rechte, geschweige denn Landeskunde, Volksleben, Industrie und Verkehr. Man halte dagegen einmal das Verzeichnis der „Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit, herausgegeben von L. Bahlens und J. Hengesbach.“ Ostern 1902 wies diese Sammlung fürs Englische folgende Titel auf: Tyndall, *Fragments of Science*; Draper, *History of the Intellectual Development of Europe*; Green, *Modern England*; Escott, *England, its People, Polity, and Pursuits*; Brewster, *Newton*; McCarthy, *The Crimean War*; Waterton, *Wanderings in South America*; Smiles, *Industrial Biography*; Society in London; Black, *Scottish Highlands*; Great Explorers and Inventors; Hope, *Schoolboy Life*; English Life and Customs; Besant, London; Mark Twain, *Prince and Pauper*; Fyfe, *Triumphs of Invention and Discovery*; derselbe, *The World's Progress*; Corbet-Seymour, *Romantic Tales of Olden Times*; Fyfe, *History of Commerce*; Barker, *Station Life in New Zealand*; Home Rule; Useful Knowledge; J. S. Mill, *On Liberty*; Hope, *Holiday Stories*; South Africa; Gordon, *London Life and Institutions*; Mason, *The Counties of England*; Dickens, *Christmas Carol*; Modern Travels and Explorations; Heroes of English Literature; Great English-

women; Markham, *One Century of English History*; *English Letters*; Goldwin Smith, *A Trip to England*; Ruskin, *Chapters on Art*; Escott, *Social Transformations of the Victorian Age*; *Greater Britain*; *Queen Victoria*; *Modern English Novels*; *In the Far East*.

Anstatt unsern Schülern eine gleich kräftige Kost vorzusetzen, regalieren wir sie nach allen Regeln der Kunst mit Märchen, Kindergeschichten und Darstellungen, wie der deutsche Jüngling und die deutsche Maid — auf dem Papier — schmachten und lieben. Nicht als ob nicht auch das in seiner Weise verstatet wäre, beileibe! aber das eine tun und das andere nicht lassen! Auch die beste, künstlerischste Novellistik vermag kein vollkommenes Bild vom Volke und von der Zeit des Autors zu geben, selbst zugegeben, dass ihr das farbenreichste gelingt. Hier müssen die sachlichen Gebiete herangezogen werden, das Verständnis zu fördern, Dunkelheiten aufzuhellen, den Gesichtskreis zu erweitern. Der einzige Einwand, der zur Zeit gegen eine umfassende Ausdehnung in der Wahl des Lesestoffes in den angedeuteten Richtungen erhoben werden könnte, nämlich der, dass wenig solcher Stoff in Textbuchform erhältlich ist, verschwindet in nichts gegenüber der Tatsache, dass solcher Stoff in Menge beigebracht werden kann, sobald nur eine Nachfrage danach existiert; und ein jedes Verlagshaus wird willens sein, geeignete Herausgeber mit der Anfertigung solcher Textbücher zu beauftragen.

Noch eine flüchtige Anregung sei mir hier erlaubt mit Bezug auf die durchschnittlichen Anmerkungen der Mehrheit unserer Texte erzählenden Inhaltes. Das Grammatische nimmt in den meisten Fällen einen viel zu breiten Raum ein. Reduzierte man das auf die wirklichen Schwierigkeiten, über die Schulgrammatiken nicht die nötigen Aufschlüsse geben, — abgesehen davon, dass es eigentlich die Pflicht des Lehrers wäre, dafür zu sorgen, — so könnte für Anmerkungen über Land und Leute, von denen man oft nicht einmal die notwendigsten antrifft, viel Raum gewonnen werden. Aus einer solchen Anmerkung, vorausgesetzt, dass sie ein Wesentliches betrifft und gut gefasst ist, rettet der Schüler mehr ins Leben hinüber als aus zehn grammatischen Erörterungen, die seinem Gedächtnis entschwinden, sobald ihm der Wortlaut der sie hervorrufenden Stelle nicht mehr gegenwärtig ist.

Und nun möchte ich zum Schlusse noch ein Buch nennen, dem ich einige der angenehmsten Stunden verdanke, die mir je bei der Lektüre beschieden gewesen sind, und das ich in jeder Schulbibliothek und in der Bibliothek jedes deutschen Lehrers hierzulande wissen möchte: William Harbutt Dawson, *German Life in Town and Country* (New York and London, Putnam, 1901, aus der Sammlung "Our European Neighbors"). Das hübsch illustrierte Buch behandelt in seinen dreizehn Kapiteln besonders die Seiten des deutschen Lebens, über die im Auslande die meisten Missverständnisse herrschen; einige Überschriften seien genannt: *Social Divisions*, *Military Service*, *Public*

Education, Religious Life and Thought, Woman and the Home, Pleasures and Pastimes. Fast jedes Kapitel ist ein Meisterstück. Der Verfasser, ein hervorragender englischer Naturwissenschaftler, hat längere Jahre in Deutschland gelebt; und wer den vornehmen Engländer noch nicht kennt, lernt ihn hier kennen und schätzen, denn auf jeder Seite offenbart sich die Kardinaltugend des Engländers, fairness, unbeugsamer Gerechtigkeitssinn. Was aber noch angenehmer berührt, ist, dass der Verfasser mit einer herzlichen Wärme schreibt, die sonst des Engländers Sache weniger ist, dass er die Deutschen nicht nur kennt, sondern sie auch liebt, mit der Liebe, die da bewundert, weil sie versteht, und die da beim Tadel verzeiht, weil sie begreift. C. C.

Für die Schulpraxis.

I. Der blinde König.*

(Deutsche Schulpraxis.)

Von R. Hecker, Danzig.

I. Einführung in das Lokal der Handlung.

(Schilderung der Situation.)

Unser Gedicht setzt uns an die steile, felsige Nordlandsküste, welche von zahllosen schmalen Meeresbuchten (Fjorden) zerschnitten ist, denen häufig kleine Felseneilande oder Skjären (van skär = abgeschnittenes Felsstück) vorgelagert sind, sodass ein starker Ruf vom Festlande zu ihnen hinüberschallt.**)

Nachstehende Skizze möge die Situation veranschaulichen (Wandtafelzeichnung.)

In grauer Vorzeit hauste hier das markige, kriegerische Geschlecht der normannischen Seekönige (Vikinger), welche auf ihren scharfgebauten, schnellsegelnden Fahrzeugen (Meerdrachen) die Fluten der nördlichen Meere durchfurchten und auf ihren Kriegsfahrten nach dem mittleren und südlichen Europa (Normannenzüge) weithin Schrecken verbreiteten. Volkstümliche Sänger oder Rhapsoden (Skalden)

*) Obige Skizze beansprucht nicht den Charakter eines streng formalen Lektionentwurfs, sondern will nur einige interessante neue Gesichtspunkte für die Behandlung des schönen Gedichts bieten. Zugleich will die Arbeit Richtungslinien für die Ausbeutung derartiger epischer Stoffe geben.

**) Wenn wir als Schauplatz des Gedichts die Küste Skandinaviens und nicht wie andere Erklärer die felsigen Orkneyinseln nördlich von Schottland wählen, so verlegen wir damit die Handlung aus dem Bereich der gälischen (keltischen in den der germanischen Sage, was der nationalen Tendenz Uhlands mehr entspricht. Jene winzigen Felseneilands, deren Bewohner sich kümmerlich vom Fischfange und der Vogeljagd nähren, dürften auch in älterer Zeit kaum die Bedingungen für die Existenz auch nur eines kleinen Königreichs (Clanschaft) gewährt haben, wodurch zugleich die Erwähnung der Skalden in Frage gestellt wird. Selbstredend ist unsere Ansicht nur als Hypothese, der aber die Begründung nicht fehlt, anzusehen.

verherrlichten die ruhmvollen Kriegstaten hervorragender Vikinger in Heldenliedern (vergl. Str. 5).

An diese eben geschilderten Verhältnisse knüpft nun Uhland, der seine Stoffe mit Vorliebe dem romantischen Mittelalter oder alten Sagen entlehnt, an und schildert uns eine ergreifende Episode aus den Kämpfen dieser nordischen Recken.

II. Zur Wort- und Sacherklärung.

Str. 1. „Bord“ = Meerufer (Bord, eigentlich das Erhabene, Hohe, dann das Äusserste die Spitze). — „Eiland“ (agls. eigland, von Ei, Insel und Land) = Insel.

Str. 2. „Felsverlies“. Verlies wird nicht von verlassen („Verliess“) abzuleiten sein. In Holland heisst Verlies sowohl Verlust als Gefängnis. Soweit hängt das Wort mit verlieren (mhd. verliesen) zusammen. (Nach Leimbach.)

Str. 3. „Hünenschwert“ = Riesenschwert (a. d. Hün = Hunne).

Str. 4. „Fechter“ = Kämpfer, Heergefolge der Vasallen, welche nach altgermanischem Brauch dem Führer zur Treue bis in den Tod (Blutbann) verpflichtet waren. Um so verächtlicher tritt die Feigheit dieser Kriegerschar, der die Kühnheit des jungen Thronerben als Folie dient, hervor.

Str. 5. „Skalden“ (altn. skald) hiessen Dichter oder Sänger der nordischen Völker. „Sie ist der Skalden Preis“ = das Heldenschwert des alten Seekönigs wurde von den Skalden (Barden) als unüberwindlich in vielen Heldenliedern gepriesen.

Str. 8. „Gunild“, eig. Chunihilt, die Heldin aus vornehmerem Geschlecht. (Kehrein.)

II. Deklamatorischer Vortrag.

Sehr wirkungsvoll, an sich schon eine langatmige Behandlung überflüssig machend, ist die Deklamation mit verteilten Rollen. Der Chor (10—12 ausgewählte Schüler) liest in gehaltenem, leicht gedämpften Tone die Einleitung (Epilog), die der Haupthandlung in echt epischer Breite eingefügten Stellen, sodann die der Fechterschaft in den Mund gelegten Zeilen ff. Je ein Schüler liest die Worte des blinden Königs, der Hünen, wie des jungen Königssohnes. — In Str. 2 muss der Leseton die ergreifende Klage des unglücklichen Vaters, sein inbrünstiges Flehen um die Freilassung der lieblichen Gunilde, welche das Glück seines Alters bildet, durch entsprechende Modulation und zarte Abwägung der stimmlichen Accente malen.***) Welche Gegensätze sind in dem letzten Teil der Strophen zu beachten? Lies diese Zeilen! („Dir ist es ewig Schande, mir beugt's das graue Haupt.“) — In grellem Gegensatz zu der eben angedeuteten seelischen Erregung der Hauptperson steht die hohnvolle Antwort des Riesen, der allein auf das Recht des Stärkeren pocht.

Insbesondere ist der wundervoll geschilderten Kampfszene in Strophe 6, die in schöner Lautmalerei durch allmähliches Anschwellen, sodann schrilles Abbrechen des Stimmfalls des Chores die einzelnen Phasen des Kampfes bis zur blutigen Katastrophe wirkungsvoll zur Darstellung bringen muss, besondere Be-

***) Verfäht der Unterrichtende in der Weise, dass er das Gedicht erst selbst möglichst mustergiltig vorliest und die besonderen Schattierungen des Lesevortrags in der angedeuteten Art ausführt: so ist für die Erläuterung eigentlich das Wesentliche vorweg geschehen, da nichts verkehrter ist, als Stimmungen und Gefühle in ein Stück hineinragen zu wollen, die der Dichter gar nicht hineingelegt.

achtung zu widmen. Die Schüler, namentlich die reiferen, stehen dann unter dem unmittelbaren Eindruck einer packenden, dramatisch gehaltenen Handlung und ihr Interesse, das ästhetische, wie sympatetische, ist aufs höchste angefacht.

Die von Glück und Jubel überwallende Schlusstrophe, der aber der wehmütige Hauch eines Todesahnung beigemischt ist, stellt an den Deklamator insofern sehr hohe Anforderungen, als hier eben diese Mischung seelischer Affekte, wie die klare Hervorhebung der gehäuften Apostrophen („Sohn“, „Gunilde“, „du Befreite“) schwer darzustellen ist.

IV. Zur Analyse und Synthese des Inhalts.

Aufbau und Anordnung unserer Rhapsodie sind meisterhaft. Str. 1 bildet eine wundervolle Einleitung (Exposition), Etr. 2—8 schildern uns den Verlauf und die Vollendung der Haupthandlung in vorzüglicher Weise und Strophe 9 endlich bildet einen ungemein ergreifenden, versöhnlichen Abschluss, der zugleich auf die *G r u n d i d e e* hinweist. Dieselbe entspricht derjenigen vieler anderer Dichtungen Uhlands, in denen die deutsche Treue und ritterliche Heldenkraft verherrlicht werden. Letztere findet in der Person des Heldenjünglings, den warme Liebe zu den Seinigen und starke Ruhmbegehrde in den ungleichen Kampf treiben, einen durchaus würdigen Vertreter. Das Ganze ist ein rührendes Bild aufopfernder Sohnesliebe und überquellenden Vaterstolzes! Ps. 127, 3: Siehe, Kinder sind eine Gabe des Herrn. — Gerade das *psychologische* Moment, der Einblick in den Seelenzustand der handelnden Personen, in die Triebfedern der todesmutigen Aufopferungsfähigkeit des Heldenjünglings, das zarte, innige Familienverhältnis zwischen Vater und Geschwistern, bildet einen der hervorragendsten Reize des schönen Gedichts und erhöht ungemein den unterrichtlichen Wert desselben.

Zum Vergleich geben wir nachstehend die von F. R. P o l a c k in der Anthologie „Aus deutschen Lesebüchern“, Bd. II, S. 422 gewählte Form der Grundgedanken: „Liebe macht stark und Treue siegt! Unrecht und Gewalt finden stets ein Halt! — Gute, liebe Kinder sind stets für ihre Eltern ein Stab im Leben, ein Schirm im Unglück, der Augen Licht, des Herzens Freude und des Grabes schönstes Denkmal.“

Wollen wir eine strenge logische Fassung des Gedankengangs wählen, so ergibt sich nachstehende Disposition (zu entwickeln!):

I. *Einleitung* (Exposition), die die Hauptperson und zugleich das Lokal der Handlung vorführt, Str. 1.

II. *Haupthandlung*:

- a. Klage des blinden Königs, Str. 2.
- b. Der Hohn des Räubers, Str. 3.
- c. Das Auftreten des Befreiers (Nebenepisode) Str. 4 und 5.
- d. Die Befreiung, Str. 6—8.

III. *Schluss*, Str. 9.

Auch die *sprachliche* und *metrische* Form gehört zu dem Vollen-
desten, was der Dichter geschaffen. Die von ihm in echt epischer Darstellung ge-
gebenen *G e g e n s ä t z e* bilden wie oft bei Uhland (die „Kapelle“) einen Haupt-
reiz der Darstellung, die von Anfang bis zum Ende in einer durch dramatische Le-
bendigkeit und prägnante Kürze ausgezeichneten Sprache die Handlung vorbereitet,
fortführt und zu einem ungemein wirkungsvollen Abschluss bringt. Der tiefge-
beugte königliche Greis, die Heldengestalt seines Sohnes, die liebliche Erscheinung
der blonden Königstochter Gunilde, der ungefüge trotzige Recke und die feige Fech-
terschar: sie alle treten in lebensvoller Klarheit vor unser geistiges Auge und er-
weisen das meisterhafte epische Darstellungstalent des grossen schwäbischen Dich-

ters, verraten aber auch damit Grundzüge germanischer Eigenart, wie wir sie bei Personen keltischen Stammes kaum finden dürften.

Das flüssige jambische Versmass ist ein sehr glücklich gewähltes äusseres Kleid für unser Gedicht; dasselbe schmiegt sich den einzelnen Phasen der Handlung ungekünstelt an und gibt dem Ganzen eine harmonische Abrundung. Die letzte Vershälfte bildet mit ihren regelmässig einsetzenden gleitenden Reimen eine Art Gegenstrophe zum ersten Teil und erinnert in ihrem Aufbau fast an die Nibelungenstrophe. Vielfach ist auch die alte Kunstform des Stabreims in Anwendung gebracht: „Und schlägt an seinen Schild“ (Str. 3) — „Und keiner kämpft um sie?“ und besonders in Strophe 6: „Der Schild und Schwerter Schall“ etc.

1. Gebt eine Charakteristik des blinden Königs!

2. Aufsatzentwurf: „Der blinde König.“ (Eine Erzählung.)

Auf einer kleinen Insel an der rauhen Nordlandsküste hauste vor grauen Jahren ein wilder Riese, welcher die benachbarten kleinen Eilande und auch den in unmittelbarer Nähe liegenden Strand durch Raub und Gewalttat heimsuchte.

Einst hatte er die liebliche Tochter eines benachbarten Seekönigs, namens Gunilde, welche am grünen Gestade des Meeres mit ihren Gespielinnen weilte, heimtückisch geraubt und hielt sie in einer finsternen Felsenhöhle verborgen. Der unglückliche blinde Vater, welchen die Last des Alters beugte, eilte zu spät zur Hilfe herbei und erlefte vergebens in rührenden Ausdrücken die Freilassung des geliebten Kindes. Der wilde Hüne, welcher am jenseitigen Ufer des die Insel vom Festlande trennenden schmalen Meeresarmes stand und die Klagelaute des ehrwürdigen Greises deutlich vernahm, liess sich dennoch nicht erweichen, sondern verhönte denselben und wähnte straflos auszugehen, da die Krieger ihren Herrkönig feige im Stiche lassen.

Da naht ein Retter in der Person des jungen Königssohnes, welcher, umgürtet mit dem Heldenschwert des Vaters, über den Meeresarm setzt und den Kampf mit dem Umholde aufnimmt. Dieser unterliegt nach heissem Ringen der jugendlichen Kraft des Heldenjünglings, der nun die Schwester befreit und mit ihr vereint zu dem unglücklichen Vater zurückkehrt, der ihnen vom hohen Felsenufer ein freudiges „Willkommen!“ entgegen ruft und nun, gestützt durch die Hoffnung auf ein wonniges Alter und ein ehrenvolles Grab, gefasst dem Ende seiner Tage entgegenseht.

So verkörpert die schöne Rhapsodie echt germanischen Heldensinn und die echte Treue und Liebe eines hochherzigen Jünglings den Seinen gegenüber.

3. Der blinde König. (Ein Gemälde.)

Vordergrund: Nordische Meereslandschaft, auf einem von grünlichen Wogen umtosten Felseneiland der Hüne. Mittelgrund: Die hochragende Gestalt des ehrwürdigen Greises steht einsam auf einer ins Meer hineinragenden Felsenklippe. Hintergrund: Das Heergefolge, eine wildzerklüftete Gebirgslandschaft.

4. Uhlands Gedichte: „Rolands Schildträger“ und:

„Der blinde König.“ (Ein Vergleich.)

A. Gleiche Züge.

1. Beide Gedichte sind rhapsodischen Charakters und erinnern in Bezug auf Inhalt und Form an die alten Heldenlieder. 2. Beide verherrlichen ritterliche Heldenkraft und Treue in lebensvollen markigen Zügen. 3. In beiden treten jugendliche Helden für den bedrohten Ruhm des Vaters ein und nehmen mutig den Kampf mit dem übermächtigen Feinde auf. 4. In beiden unterliegt der mächtige Gegner

trotz seiner ungeschlachten Stärke und der grösseren jugendlichen Gewandtheit und Behendigkeit. 5. In beiden Fällen lohnen ein köstlicher Siegespreis und die väterliche Anerkennung, letztere lesen wir auch aus Milons Worten heraus, dem Sieger.

B. Ungleiche Züge.

1. Während der Stoff des ersten Gedichts dem Karolingischen Sagenkreise entnommen ist, beruht der Inhalt des letzteren auf freier dichterischer Erfindung. 2. Die Beweggründe beider jugendlicher Helden vor der Tat sind nicht ganz gleich, da Jung Roland mehr aus Besorgnis für den Ruhm des Vaters, wie aus kecker Abenteuerlust die tollkühne Tat begeht, während der Königssohn nur aus Liebe zum greisen Vater und der teuren Schwester den ungleichen Kampf aufnimmt. Dennoch hat auch das zweite Gedicht einen viel ernsthafteren Charakter und ein höheres sittliches Gepräge wie das erste. 3. Der Übermut und die stolze Siegesgewissheit der reckenhaften Kämpen stehen in grellem Kontrast zu dem entschlossenen, todesmutigen Vorgehen ihrer jugendlichen Gegner, die der ungfügige Hünenkraft Gewandtheit und behende Bewegung mit Erfolg entgegensetzen.

Während aber der junge Königssohn mit vollem Einverständnis und unter heißen Segenswünschen seines blinden Vaters als Befreier auftritt, unternimmt Jung Roland ohne Vorwissen des schlafenden Milon den schweren Kampf und erlangt erst nachträglich die Billigung seines ihm anfänglich zürnenden Vaters. 4. Während im ersten Gedicht die einzelnen Stadien der Kampfszene in breiter epischer Darstellung geschildert werden, wird im zweiten die blutige Entscheidung auf dem Eiland in wundervoller onomatopoetischer Malerei und dramatischer Kürze angedeutet, so dass auch nach der ästhetischen Seite hin der Wert der zweiten Rhapsodie überwiegt.

5. Vergleich zwischen dem Gedicht „Der blinde König“ und der Geschichte „David und Goliath.“

I. Ähnlichkeiten.

a. Beide Stoffe schildern uns einen wichtigen Zweikampf wie derartige Kämpfe in der alten Geschichte vielfach erwähnt werden. b. In beiden Fällen tritt ein hünenhafter Kämpfe auf, der einem Herrscher, bez. seinem Heergefolge Trotz bietet. c.2 Hier wie dort nimmt ein ungleicher Gegner, ein Jüngling, den Kampf mit dem übermächtigen Feinde auf. d. Sowohl in Uhlands Gedicht, wie in der Historie werden die jugendlichen Helden seitens ihrer Väter gewarnt, jedoch vegeblich. e. Beide Riesenbezwinger beseitigen die ihnen entgegenstehenden Bedenken durch den Hinweis auf ihren durch besondere Umstände bedingten unerschütterlichen Entschluss. f. Jedesmal endigt der Kampf mit dem jähen Fall des übermächtigen Feindes.

II. Verschiedenheiten.

a. Im ersten Fall trotz der Hüne einem Könige und seiner Fechterschaft, während Goliath dem ganzen Israel Hohn spricht. b. Dort ist der nächste Zweck des Kampfes die Befreiung einer einzelnen Person, während es sich hier um die Freiheit eines ganzen Volkes handelt. c. Sowohl bei Umland, wie in der Geschichte erhalten die Kämpfer ihre besondere Ausrüstung. Während aber David die schwere Rüstung Sauls ablegt und zu einer Schleuder greift, behält der junge Königssohn des Vaters Schwert, das nun auch gute Dienste tut. d. Während die Geschichte in breiter Ausführlichkeit den Hergang des Kampfes schildert, gibt der Dichter nur wenige Andeutungen, die das Interesse des Hörers aufs höchste spannen. e. Uhlands Gedicht schildert zwar ideale sittliche Verhältnisse, steht aber offenbar

noch auf dem Boden des altgermanischen Heidentums, so dass jedes religiöse Motiv fehlt, während die Historie einen religiösen Hintergrund hat, was ihr einen ungleich höheren Wert verleiht. So eröffnet David den Kampf mit den von gottvertrauender Gesinnung getragenen Worten: „Du kommst zu mir mit Schwert, Spiess und Schild; ich aber komme zu dir im Namen des Herrn Zebaoth, des Gottes Israels, den du gehöhnet hast.“ f. Demnach erscheint der Sieg im ersten Fall mehr als Folge rein menschlicher Tapferkeit, während David, der im Vertrauen auf Jehovahs Hilfe Goliath entgegentritt, wesentlich als Gotteskämpfer erscheint, der für die höchste Idee — Freiheit des Volkes und Erhaltung seiner Religion — sein Leben einsetzt.

6. Welche Rolle spielt das Schwert in dem vorliegenden Gedichte im Vergleich zu „Siegfrieds Schwert“?

7. Inwiefern bezeugt Uhlands Rhapsodie „Der blinde König“ den mächtigen Familiensinn des germanischen Volksstammes?

Erkläre die Ausdrücke „Bord“, „Eiland“, „Felsverlies“, „Hüne“, „Skalde“, „Gunilde“!

II. Versuchung von Robert Reinick.

(Aus der Schule—für die Schule.)

Lehrspiel von Lehrer **Karl Lichte**, Wriezen.

Vorbereitung.

Ehe die Kinder in die Schule gehen, machen sie sich allerlei zu schaffen.

Was tun sie besonders gern? (Sie spielen.)

Dazu schenken ihnen die Eltern meist das Spielzeug, oft aber ersinnen sich die Kleinen selbst mancherlei, und an diesem haben sie ihre grösste Freude.

Womit spielen die kleinen Mädchen am liebsten? (Puppe.) — Welche Spiele lieben die Knaben? (Baukasten, Bleisoldaten, Schaukelpferd u. s. w.) — An welchen Spielen vergnügen sie sich draussen? (Greifen, Blindkuh, Ball, Soldat, Wettlauf u. s. w.)

So vergnügen sich die kleinen Kinder in froher Lust und die Augen der Eltern belächeln das fröhliche Treiben der sorglosen Jugend.

Diese Spiele und viele andere werden auch vorgenommen, wenn die Kinder schon in die Schule gehören. Sobald die Schulzeit beginnt, fängt für das Kind ein neuer Lebensabschnitt, die Zeit der Arbeit, an.

Welche Arbeiten muss das Kind für die Schule verrichten? (Die Schularbeiten.) — Wer gibt diese Arbeiten auf? — Was müssen die Kinder nun tun? (Die von dem Lehrer aufgegebenen Arbeiten mit Fleiss anzufertigen, ist des Kindes Pflicht.) — Was ist auch eure Pflicht? — Wann sollt ihr eure Schularbeiten machen? — Was darfst du tun, wenn diese fertig sind? — Was sollst du also zuerst verrichten? (Arbeit.) — Was folgt dann? (Spiel.)

Erst die Arbeit, dann das Spiel. Wer nach diesem Worte handelt, erfüllt seine Pflicht. Das sollt ihr auch tun. Dazu will auch ein Gedicht euch mahnen, das wir heute miteinander besprechen wollen.

Behandlung.

Vorsprechen oder Vorlesen des Gedichtes seitens des Lehrers. Lies die 1. Strophe!

Von wem wird hier erzählt? (Von dem Knaben.) — Wo befindet er sich? (Im Kämmerlein.) — Womit beschäftigt er sich dort? — Was will er dadurch erfüllen? (Seine Pflicht.)

Mit Lust und Liebe hat er sich an seinen Arbeitstisch gesetzt, um mit Fleiss seine Aufgaben zu lösen.

Wie arbeitet er? (Emsig.) — Gebrauche dafür ein anderes Wort! (Fleissig.) — Was lacht bei der Arbeit des Knaben durch das Fenster herein? (Die Sonne scheint hell und freundlich auf seine Arbeit.) — Wie scheint sie verwundert zu sprechen? (Lieb Kind, du sitztest hier?)

Sie will wohl sagen: du hattest ja im langen Winter Zeit genug, im Stübchen zu sitzen. Jetzt, wo ich nicht nur scheine, sondern auch wärme, musst du dich doch draussen aufhalten, um mich in meiner Schönheit zu sehen.

Wie ladet sie den Knaben ein? (Komm doch heraus u. s. w.) — Wozu will sie ihn veranlassen? (Ins Freie zu gehen und mit andern Knaben zu spielen.)

Gewiss tummeln sich schon viele Kinder, Spielgenossen des Knaben, draussen umher im lustigen, blanken Sonnenschein. Einige von ihnen denken auch wohl, dass das Spiel schöner sei als die Arbeit.

Aber der Knabe lässt sich nicht stören bei seiner Arbeit durch den Lockruf der Sonne! — Wie spricht er zum Sonnenschein? — Welcher Gedanke fesselt ihn? (Der Gedanke an seine Pflicht.)

Das war von dem Knaben recht gehandelt. Lerne du es auch von ihm. Es mag vielleicht etwas Schöneres geben, als die Arbeit gerade ist, die du verrichten musst. Lass dich dadurch aber nicht ablocken, deine Arbeit und damit deine Pflicht zu tun. Nach getaner Arbeit kannst du auch das geniessen, was schöner ist oder dir vielleicht nur schöner scheint. Erst die Arbeit, dann das Spiel!

Inhalt der 1. Strophe: Lass dich nicht abhalten in deiner Arbeit, wenn man dir auch Schöneres verspricht.

Lies die 2. Strophe!

Der Knabe hat sich durch die Lockungen in seiner Arbeit nicht stören lassen.

Was tut er vielmehr? — Wer unterbricht ihn in seiner Arbeit? (Ein lustig Vögelein.) Das lustige Vögelein fliegt vor dem Fenster des Knaben hin und her und singt sein fröhliches Liedchen. Was will es dem Knaben darin zurufen? (Komm mit u. s. w.)

Ein Gang unter blauem Himmel in den Wald mit seinem herrlichen Grün, auf die Wiese mit ihrer Blütenpracht ist eine Freude, die das Herz nur veredeln kann, und die jeder Mensch, der sie recht geniesst, auch als edle Freude empfindet.

Doch der Knabe lässt sich nicht abhalten durch Versprechungen solcher Freuden! — Wann kann er diese edlen Freuden geniessen?

Auf jedes weitere Nachdenken über diese Freuden lässt der Knabe sich gar nicht ein; er fährt fort in seiner Arbeit.

Wie spricht er kurz zum Vogel? (Erst lass mich u. s. w.) — Wie denkt er wieder? (Erst die Arbeit, dann das Spiel.)

Denke du auch stets so! Es werden auch von Leuten, die euch in der Arbeit aufhalten wollen, Versprechungen gegeben und dabei allerlei sogenannte Freuden in Aussicht gestellt. Hört nicht auf sie. Die Freuden, die euch solche Leute, die meist lockere Vögel sind, versprechen, sind nichtig. Schenkt solchen Menschen wenig Beachtung. Bleibt fest in eurer Arbeit, die das Leben süß macht. Nach Beendigung derselben genießt dann die Freuden, die das Herz nur veredeln können.

Inhalt der 2. Strophe: Lass dich in deiner Arbeit nicht abhalten, wenn man dir auch die Freuden des Lebens verspricht!

Lies die 3. Strophe!

Der Knabe arbeitet mit Fleiss weiter. Zufällig wendet er sein Auge von der Arbeit nach dem Fenster. Was bemerkt er dort? (Apfelbaum.) — Wodurch machte er sich bemerkbar? (Rauscht mit seinen Blättern.)

Der Apfelbaum stand nicht weit vom Fenster entfernt im Garten.

Was sieht der Knabe an den Zweigen des Baumes? (Diese schönen, rotbackigen Äpfel sind ein herrlicher Genuss.) — Wozu könnten sie den Knaben verlocken? (Von der Arbeit zu lassen.) — Wie ruft der Apfelbaum dem Knaben gleichsam zu? (Schau meine Äpfel u. s. w.)

Der Knabe geniesst gewiss gern einen schönen Apfel. Aber er weiss, dass es ihm gestattet ist, von den Früchten zu essen, wann und wieviel er will. Darum lässt er sich auch hierdurch in seiner Arbeit, die in kürzester Zeit vollendet ist, nicht unterbrechen.

Wie fertigt er den Apfelbaum ab, der ihm so schöne Genüsse verspricht? (Erst lass mich u. s. w.)

Darin sei auch der Knabe für dich ein Vorbild. Mit schönen übertünchten Worten sucht so mancher Tagedieb den fleissigen Arbeiter aufzureizen, von der Arbeit zu lassen, die ihm doch keinen Genuss, keine Befriedigung bringe. Dagegen weiss er die Genüsse der Welt in den schönsten Farben zu schildern. Hört nicht auf das lose Geschwätz dieser Menschen. Nur wer arbeitet, soll essen oder geniessen, nur Arbeit macht das Leben süss. Wenn du deine Arbeit gern tust, wird sie ein Segen werden für dich, und es wird für dich der höchste Genuss sein, dass du dich und die Deinen darin glücklich weisst.

Inhalt der 3. Strophe: Lass dich in deiner Arbeit nicht abhalten, wenn man dir auch die Genüsse des Lebens verspricht!

Lies die 4. Strophe!

Dem Fleissigen gelingt sein Werk.

Wem ist es auch so gelungen?

Er hat seine Arbeit beendet.

Was tut er, nachdem er fertig ist mit seiner Arbeit? Das zeugt von Sorgfalt und Ordnung. Übe du auch solche Ordnung in deinen Sachen und du ersparst dir manche Mühe und Unannehmlichkeiten.

Wo will der Knabe jetzt nicht mehr bleiben? — Wohin eilt er? — Was tut er im Garten? — (Springt vor Lust und jauchzt u. s. w.) — Warum kann er jetzt lustig sein? (Er weiss, dass er seine Pflicht getan hat.) — Er hat nichts versäumt.

Jetzt kann er erst die Freuden doppelt geniessen, und er geniesst sie recht.

Welche Worte der Strophe erzählen davon? (Juchhe! wie lacht der Sonnenschein u. s. w.)

So sollst und kannst auch du dich recht freuen, wenn du in deinem Leben den Knaben dir zum Vorbild nimmst. Tue fürs erste deine Pflicht. Lass dich durch keine Versprechungen schönerer Aussichten, besserer Freuden und edlerer Genüsse davon abhalten. Hast du deine Arbeit beendet und somit deine Pflicht erfüllt, dann ist noch Zeit genug, dir einen Genuss der Freuden und Schönheiten des Lebens zu verschaffen. Doch sei in der Wahl derselben vorsichtig. So allein kannst du nur wirklich lustig oder glücklich sein.

Inhalt der 4. Strophe. Nach getaner Arbeit darf ich mich freuen.

Zusammenfassende Wiederholung.

Der Mensch soll arbeiten. Das ist seine Pflicht. Im rechten Bewusstsein dieser Pflicht soll er sich durch nichts in seiner Arbeit aufhalten lassen. Erst nach getaner Arbeit genieße er die Freude; dann ist sie ihm doppelst süß.

Lies die Überschrift des Gedichtes!

Wir wollen diese Überschrift aus dem Gedichte erklären.

Womit war der Knabe beschäftigt?

Er hat das also getan, was seine Pflicht und Schuldigkeit war. Der Knabe war auf dem rechten Wege.

Wer will ihn von dem rechten Wege abbringen? (Sonnenschein, Vogel, Apfelbaum.)

Wer darauf ausgeht, den Nächsten vom rechten Wege abzubringen, versucht ihn.

Nenne die Versucher in diesem Gedichte!

Wie heisst ihre Tätigkeit? (Versuchung.) — Warum ist das Gedicht so überschrieben? (Es wird in dem Gedichte erzählt, wie ein Knabe vom rechten Wege abgelenkt werden soll.)

Der Versucher benutzt gewöhnlich zu seinem Zwecke die Lieblingsgewohnheiten des Menschen.

Welche werden hier benutzt? (Freude des Knaben am Spiel, Freude an der Natur, Vorliebe für Obst.)

So macht es der Versucher immer im Leben des Menschen. Man hat vielfach Zustände und Vorgänge im Leben beobachtet und beurteilt und die gefundene Wahrheit in ein Sprichwort zusammengefasst. Einige von ihnen, die sich hierauf beziehen, merkt euch:

1. Mit Speck fängt man Mäuse.
2. Wer einen Aal fangen will, macht zuvor das Wasser trüb.
3. Man fängt die Drossel mit Beeren, die sie am liebsten frisst.

(Mit Bezugnahme auf das behandelte Gedicht gebe der Lehrer einige kurze Erklärungen.)

Zum Gedächtnis John Lockes.

(Gestorben 28. Oktober 1704.)

Lauterbach-Neustädte!

Am 28. Oktober war es Ehrenpflicht der Erzieher, eines grossen Toten zu gedenken. Nicht Denkmäler aus Erz und Stein reden in unserer so denkmalfreudigen Zeit von seinen Taten. Sein stilles in vielfacher Hinsicht segensreiches Wirken wurde vielmehr lange verkannt und übersehen; denn er machte nicht in marktschreierischer Weise die Welt auf seine Lehren aufmerksam! Es ist Englands grosser Philosoph, Pädagog, Staatsmann und Arzt John Locke.

Am 29. August 1632 in Wrington bei Bristol als Sohn eines Friedensrichters geboren, besuchte er die Westminster-school in London und das berühmte Christ-Church-College der Universität Oxford und studierte Theologie und Medizin an dieser Hochschule, an der damals noch die alte scholastische Gelehrsamkeit mit allen Spitzfindigkeiten regierte. Nach absolviertem Studium begleitete er als Sekretär einen englischen Gesandten an den brandenburgischen Hof und trat dann als Arzt, Berater, politischer Sekretär und Erzieher in den Dienst des Lord Ashley Grafen von Shaftesbury. Nach dessen Sturze begab sich Locke, die Rache Karls II.

fürchtend, nach Holland, von wo ihm die glorreiche Revolution zurückrief. Er bekleidete nun noch verschiedene Staatsämter und war u. a. Mitglied einer Kommission für Handel und Kolonien. Seinen Lebensabend brachte er auf dem Landsitze Oates im Kreise einer befreundeten Familie (Masham) zu, wo er auch am 28. Oktober 1704 starb.

Soweit es der Raum gestattet, mögen die Faktoren hervorgehoben werden, die seine Grösse bedingen. Bahnbrechend wirkte er durch sein philosophisches Werk „*Essay concerning human understanding*“. Die Seele hat nach ihm keinen ursprünglichen Inhalt, „sie ist ein unbeschriebenes Blatt Papier“, eine vollkommene „*tabula rasa*“. Alle Vorstellungen etc. erhält sie durch die Erfahrung, die teils eine äussere, teils eine innere ist. Jene erstere, die „*Sensation*“, ist die Auffassung der äusseren Objekte mittels der Sinne. Ihr gegenüber steht die „*Reflexion*“. Sie umfasst die psychischen Vorgänge als eine besondere Art von Erfahrung, deren Objekte der Selbstbeobachtung unterliegen. Die *Sensation* geht natürlich zeitlich der *Reflexion* voraus, und somit konnte Locke den Fundamentalsatz aufstellen: „*Nihil est in intellectu quod non fuerit in sensu*“. Er hat also das schon von Bacon als Universal-methode für alle Wissenschaften aufgestellte empirische Verfahren auf die Psychologie angewandt und gilt mit Recht als der Begründer der neueren Psychologie, speziell der des „inneren Sinnes“. Sehr oft mahnt er auch den Erzieher, die Seele des Zöglings zu studieren; er weist hier und da auf das Leben und die geistige Entwicklung des Kindes hin, erörtert Verkehrtheiten in der herrschenden Erziehung und erteilt Ratschläge oft von psychologischer Feinheit zu ihrer Beseitigung. Allerdings hat er noch kein formvollendetes regelrechtes System geschaffen, aber den grossen Gedanken, die Pädagogik auf Psychologie zu begründen, suchte er bereits zu verwirklichen. Er hat das zwar nicht klar und bestimmt ausgesprochen, er war sich aber doch, wie viele seiner Äusserungen pädagogischen Inhalts bezeugen, „in seinem dunklen Drange des rechten Weges wohl bewusst.“

Sein pädagogisches Hauptwerk sind seine „*Gedanken über Erziehung*“ (1693). Aus einem Briefwechsel entstanden, zeigt es wohl die Mängel seiner Entstehung, enthält aber doch eine Menge origineller Gedanken von bleibender Bedeutung. Ein besonderes Gewicht legt er auf die körperliche Erziehung, veranlasst durch seine eigene schwächliche Konstitution wie seine hervorragenden ärztlichen Kenntnisse. Schon Rabelais, Montaigne, Comenius waren dafür eingetreten, Locke aber behandelt den Gegenstand viel gründlicher. Seinem Einfluss ist es ja zuzuschreiben, dass selbst heute noch die englische Erziehung so grossen Wert auf Leibespflege legt. „Der Sohn eines Mannes vom Stande soll so erzogen werden, dass er dereinst die Waffen zu tragen und Soldat zu werden imstande ist.“ In bezug auf Hygiene fordert er grösstmögliche Abhärtung, kalte Bäder und Fusswaschungen, Bewegung in frischer Luft, leichte nicht beengende Kleidung (kein Korsett) u. dgl. Die Diät soll einfach und naturgemäss sein. Dem Schlaf, als dem grössten Stärkungsmittel der Natur, soll genügend Zeit eingeräumt werden. Man hole bei momentanen Unpässlichkeiten nicht sofort den Arzt, „welcher die Fenster mit Medizinfläschchen und den Magen mit Apothekerwaren füllt“. Als gymnastische Leibesübungen empfiehlt er Bewegungsspiele, Reiten, Fechten, Tanzen und besonders das Schwimmen aus Nützlichkeitsgründen. Seiner Zeit weit voranschreitend, tritt er für Handfertigkeitsunterricht ein. Zur Erholung und Ausbildung des Körpers soll die Erlernung von Gartenbau und Landwirtschaft, von Arbeiten in Holz (Zimmermann, Drechsler, Tischler), Eisen, Messing, Silber, das Schneiden, Polieren und Einfassen edler Steine, das Schleifen und Glätten optischer Gläser etc. dienen. Man darf also wohl nicht mit unrecht behaupten, dass Locke für die Ausgestaltung und grössere Berücksichtigung der leiblichen Erziehung bahnbrechend gewirkt hat.

Die kirchlich-politischen Wirren Englands im 17. Jahrhundert sowie der starre Widerspruch der gegenüber den fortgeschrittenen Wissenschaften zurückgebliebenen Theologie schufen den Deismus, für den neben Herbert Browne vor allem Locke sehr heftig mit seiner „Vernünftigkeit“ des Christentums eintrat (1694). Der Gottesbegriff ist nach ihm nicht angeboren, sondern wird von der richtig denkenden die Werke Gottes betrachtenden Vernunft entdeckt. „Weniger nachdenkenden Völkern wurde der Begriff von denen, die ihn hatten, übermittelt; in derselben Lage sind die Kinder, sie müssen erst mit dem Vorrat einfacher Ideen versehen werden, aus denen die Vernunft den Gottesbegriff zusammensetzt.“ Von konfessionellen Besonderheiten absehend, hält er sich daher an das Allgemeinste der Religion, „durch gelegentliche, etwa in der Form von Erzählungen gekleidete Mitteilungen“, sagt Locke, „führe man das Kind zu der Vorstellung von Gott als dem höchsten Wesen, dem Schöpfer, Erhalter und Regenten, der um die Menschen wisse, ihnen wohlthue und von ihnen Gehorsam erwarte“. Die Lektüre der Bibel im Unterricht missbilligt er, weil viele Stellen die Moral gefährden, andere die Apperzeptionsfähigkeit der Kinder übersteigen; für die Hand der Schüler genügt ein kurzer Auszug, welcher die Religionsgrundsätze mit den Worten der heiligen Schrift enthält. Da Locke in der Abneigung historischer Stoffe, im Wissen, den Zweck des Religionsunterrichtes sieht und den gemütbildenden Einfluss, die Erwärmung und Veredlung des Gefühls, Stärkung des Willens im Dienste des Guten, nicht kennt (letzteres wenigstens nicht in diesem Zusammenhange), so hat er, wie Gitschmann hervorhebt, bei aller persönlichen Frömmigkeit und Glaubenstreue mehr zur Erschütterung des Glaubens beigetragen, als die schlimmsten Atheisten. Dennoch soll sein Verdienst nicht geschmälert werden. Durch seine Befürwortung einer vernunftgemässen religiösen Erziehung rettete er seiner und unserer Zeit den freien Gebrauch unserer Vernunft!

Sein empirisches Denken wie der Rationalismus seiner religiösen Stellung liessen ihn als Ziel der Erziehung die Erlangung zeitlicher und irdischer Glückseligkeit ansehen. Das der Menschenbrust eingepflanzte Streben nach Wohlbefinden soll unter Aufsicht des Verstandes und der Vernunft gestellt werden; geboten ist das Begehren von dauernden, dem ewigen Glück nicht widerstrebenden Gütern, das Erstreben der Wahrheit oder freigewollte Ausübung des Guten um seiner selbst willen: eine Gedankenreihe, die an Kant erinnert. Da aber bei seiner eudämonistischen Lebensansicht von einem rein sittlichen, d. h. von jeder Nebenabsicht freien Streben nicht die Rede sein kann, so ist seine Idee der Glückseligkeit ethisch wertlos. Gleichwohl regte sie damals viele warmherzige Freunde der leidenden Menschheit, die „Philantropen“, zu segensreicher Tätigkeit im Dienste der Gesamtheit an. Locke ist also mit vollem Recht der Vorläufer und geistige Vater des Philanthropismus.

Als Sohn streng puritanischer Eltern, sowie als Zeuge der sittlichen Verkommenheit unter Karl II. gab Locke der moralischen Erziehung in seinem Programm eine zentrale, herrschende Stellung, „Tugend, aufrichtige Tugend ist das schwierige und wertvolle Teil, wonach in der Erziehung gestrebt werden muss“. Das Hauptmittel hierzu ist anfänglich die Gewöhnung, und zwar nicht nur Unterdrückung der sinnlichen Triebe, sondern, wo geboten, auch ihre Unterstützung, dasselbe Prinzip, das später Schleiermacher wieder zu Ehren brachte. Mit grösserer Sorgfalt als Comenius im Informatorium der Mutterschule beantwortete Locke die Fragen, wie dem Kinde Gehorsam, Mut, Wahrheitsliebe, Menschenfreundlichkeit und Fleiss, wozu bei ihm noch Wohlanständigkeit und Takt im Umgange kommt, eingepflanzt wird. Den wichtigsten Ersatz für die Anwendung körperlicher Strafen sieht er in der Appellation an die Vernunft und das Ehrgefühl der Kinder. Letzteres ist natür-

lich nur so lange zu benutzen, als das Kind infolge niedriger intellektueller Entwicklungsstufe einer anderen Einwirkung unzugänglich ist.

Das Lernen betrachtet Locke als den mindest wichtigen Teil der Erziehung. Eht philanthropisch klingt der Satz: Man mache dem Kinde das Lernen leicht und angenehm und bedenke, dass es besser ist, wenn es das Lesen, Schreiben etc. um ein Jahr später lernt, als wenn es für immer gegen dasselbe Abneigung fasst. Als einer der grössten Vorkämpfer der empirischen Forschung, als Nachfolger Bacon, Freund Boyles, Sydenhams und Newtons wird er in seinen Gedanken nicht müde, mit scharfen Worten gegen die scholastische Wortweisheit und Schulphilologie aufzutreten. Nur unterschätzt er zu sehr den Wert der formalen, humanistischen Bildung, „Der Zögling soll die grösste Mühe auf das verwenden, was am notwendigsten ist, und der Hauptgegenstand der Sorgfalt soll das sein, was ihm den grössten und häufigsten Nutzen in der Welt bringt“. Der reinste Utilitarismus! Mit stolzer Verachtung wendet er sich von Musik und Poesie ab. „Musik raubt einem jungen Menschen zu viel Zeit und führt ihn oft in die absonderlichste Gesellschaft.“ Über die Poesie sagt er: Es ist sehr selten bemerkt worden, dass jemand Gold- oder Silberminen im Parnass entdeckt habe: „es weht dort eine liebliche Luft, aber der Boden ist unfruchtbar“. Dagegen ist ihm Zeichnen sehr erwünscht. „Wie viele Gebäude sieht ein Mann, wie viele Maschinen, deren Vorstellung durch ein wenig Geschick im Zeichnen leicht festgehalten werden könnte!“ Als praktischer Engländer verlangt er auch Stenographie, kaufmännisches Rechnen und kaufmännische Buchführung, „denn sie sind für jeden jungen Mann von grossem Nutzen und Erfolg“. Unerlässlich ist eine gute Handschrift und das Abfassen von Rechnungen. Auch Unterricht in den Realien fordert er. Der oben geschilderte krasse Utilitarismus ist aber der Krebschaden seiner Pädagogik. Wenn auch hier dem Extrem verfallen, hat er doch der pädagogischen Reform des 18. Jahrhunderts ihre Bahn gewiesen. Und über Rosseau und die Philanthropen hinaus ist die Pädagogik und Didaktik der neueren Zeit mehr oder weniger folgerecht die Lockesche, dank dem stillen besonnenen Wirken des Philosophen von Oates.

Berichte und Notizen.

I. Arno Holz und sein Dafnis.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von Dr. O. E. Lessing.

Noch nie hat ein Dichter so unter dem Unverstand berufsmässiger Rezensenten zu leiden gehabt, wie Arno Holz. Nach Veröffentlichung des *Papa Hamlet* und Aufführung der *Familie Selirke* als „konsequenter Naturalist“ abgestempelt, nach dem Erscheinen der *Sozialaristokraten* als kleinlicher Karikaturist und verbohrtter Alltagsfanatiker verurteilt, wird er heute, nach dem grossen Erfolg des *Traumulus*, als Bühnenspekulant an den Pranger gestellt.

Dieselbe Presse, die durch perfides Totschweigen oder läppische Witzeleien den nach höchsten Idealen strebenden Dichter des *Phantasmus* um die Früchte jahrelanger Arbeit betrog, kann ihm heute den wohlverdienten Erfolg nicht gönnen.

Richard Nordhausen und Alfred Kerr geraten ausser sich über die angebliche Inkonsequenz des Konsequenten. Und der Rezensent der *Allgemeinen Zeitung* wid-

met dem plötzlich Berühmtgewordenen ebenso sentimentale als holperige Distichen, als wäre der *Traumulus* ein Verrat an der Kunst.

Gewiss wiegt dieses Theaterstück leichter, als die früheren Werke des Dichters. Aber der grosse Goethe wird bewundert, dass er nicht nur den metaphysischen *Faust* dichten, sondern auch leichte Singspiele verfassen konnte: der Moderne wird verlästert, wenn er es einmal wagt, statt eines scheinbar untheatralischen Milieu-Dramas ein gutes Theaterstück zu schreiben. Man glaubt, von geistigem Bankrott und von Verflachung reden zu dürfen, wo der Dichter neben den *Traumulus* ein lyrisches Kunstwerk wie den *Dafnis* gestellt und sich damit aufs Neue als den genialsten Lyriker des modernen Deutschland erwiesen hat.

Wer kennt nicht den lustigen Zecher, den wählerischen Gourmand, den liebestollen Don Juan, den naturschwelgerischen Bummler — den „berühmten Schäffer“ *Dafnis*? In den Poesien aller Zeiten und Völker treibt er sein Wesen. Kaum hat die Übermacht kirchlicher Askese ihn scheinbar vertrieben, so taucht der unbesiegbare Geist dieses menschlichsten aller Menschen wieder auf, bis er in der Schäffer-Poesie des 17. Jahrhunderts seine fröhlichsten Trionphe feiert. Er ist eine Gestalt, ebenso typisch wie Ahasver, wie Faust, wie Till Eulenspiegel, wie der Wilde Jäger, wie der Fliegende Holländer. Diese mythische Gestalt—denn zum Mythos ist sie geworden, wie die andern—hat von jeher in tausend Verkleidungen gelebt. Aber niemand hat ihr Wesen ganz durchschaut, niemand den gemeinsamen Kern aller jener Verkleidungen erkannt, ihre typische Bedeutung erfasst, bis sie nun von Arno Holz in ihrer ganzen Lebensfülle, in greifbarer Körperlichkeit vor uns gestellt worden ist.

Allzu bescheiden hat der Dichter seine Schöpfung „ein lyrisches Porträt aus dem 17. Jahrhundert“ genannt. Dieser Nebentitel gibt keine Ahnung von der leuchtenden Farbenpracht, dem sprudelnden Leben, dem überwältigenden Humor, der packenden Kraft und philosophischen Tiefe dieser im eigentlichsten Sinn des Wortes mystischen Dichtung. Es wird manchen geben, der das Buch wegen des verführerisch klingenden Aufdrucks: „Fress-, Sauff- und Venuslieder“ kauft und eine Sammlung leerer Pikanterien erwartet. Der beigeheftete Stich Behams, der grinsende Tod zwischen Adam und Eva, wird einem solchen Käufer wohl gar als ein gelungener Spass erscheinen, und der Sinn des darunter stehenden Verses wird ihm nicht aufgehen:

Horch drümb, wass mein Staub dir spricht:
So vihl Gold hat Ophir nicht,
Alss in ihrem Munde
die flüchtige Secunde.
O Adame, o Eve,
Vita somnium breve!

Das Leben ein kurzer Traum — diese alte, tiefernte Wahrheit, der Arno Holz hier in wunderbarer Prägnanz Ausdruck gibt, ist der Grundton, der all den graziösen und duftigen Melodien des Buches die nachhaltige Resonanz verleiht.

Der männliche Ernst, die furchtlose Ehrlichkeit, der unbeugsam dem Tode ins Auge schauende Trotz — das ist die Quelle des köstlichen Humors, des tollen Übermuts, der frischen Lebensfreude, der derben Natürlichkeit, die im *Dafnis* verkörpert ist. Seit Goethe hat es in Deutschland keinen Lyriker gegeben, der über so viele Farben und Töne verfügt, der gleichermassen den Ausdruck der weichsten Zartheit und des kräftigsten Pathos beherrscht, der heitere Anmut und kindliche Naivetät so vollkommen mit tiefer Lebensweisheit in sich vereinigt hätte, wie Arno Holz.

II. Der Germanische Kongress.

Ein germanischer Kongress fand am 16. und 17. September 1904 in der Halle für internationale Kongresse auf der St. Louiser Weltausstellung statt. Gleich zu der ersten Sitzung hatte sich ein zahlreiches Publikum, bestehend aus Professoren der hervorragenden Universitäten, Delegaten des Deutschamerikanischen Nationalbundes, deutschen und amerikanischen Kanzelrednern, Schriftstellern und Personen, die die Schätze der deutschen Literatur und die kulturellen Errungenschaften der germanischen Völker würdigen, eingefunden.

Zweck und Ziel des Kongresses erhellt am besten aus der Ansprache, mit der Dr. C. J. Hexamer, der Präsident des Deutschamerikanischen Nationalbundes, die Versammlung begrüßte:

„Wie eine Anzahl Bäche, die einer Quelle entstammen, sich aus natürlichen Ursachen zeitweilig trennen, um sich später wieder zu einem gewaltigen Strom zu vereinigen, so haben sich auch in diesem, meinem Geburtsland, die verschiedenen Völker, durch deren Adern germanisches Blut fließt, wieder vermischt. Hier haben Deutsche, Briten, Schweden, Norweger, Dänen und Holländer welche durch mächtige Wogen sozialer, politischer und religiöser Stürme an unsere Ufer geworfen wurden, eine neue Heimat gefunden und sich mit den Elementen anderer Rassen zu einer grossen Nation vereint. Es war meiner Ansicht nach ein glücklicher Einfall der Delegaten zum letzten Konvent des Deutschamerikanischen Nationalbundes in Baltimore, einen Internationalen Germanischen Kongress in Verbindung mit der Ausstellung einzuberufen. Die Zeit hätte nicht besser gewählt werden können, denn nie zuvor bestand ein so vorzügliches Einvernehmen und eine so allgemeine gegenseitige Achtung zwischen den germanischen Nationen, als heute.

Von unseren Brüdern und Vettern aus den alten Heimaten über dem Meer, welche uns durch ihren Besuch beehrt haben, werden wir offenbar viel lernen können; ebenfalls können wir Amerikaner von verschiedener germanischer Abstammung viel von einander lernen.

Ein Kongress, wie dieser — welcher nicht zur Verherrlichung einer Rasse, sondern behufs ernstlicher Forschungen abgehalten wird — ist deshalb von grosser historischer und wissenschaftlicher Bedeutung. Ja, ich möchte sagen, dass die wahre Geschichte des amerikanischen Volkes nicht geschrieben worden ist und nicht geschrieben werden kann, weil wichtige historische und ethnologische Data noch nicht gesammelt worden sind. Was in dieser Richtung getan werden kann, hat die Expedition der Deutschamerikanischen Historischen Gesellschaft durch ihre Nachforschungen in einem kleinen Teil Pennsylvaniens bewiesen. Es ist höchste Zeit, dass die Bundes- und Staats-Behörden zur Erkenntnis der Wichtigkeit dieser Arbeiten gebracht werden, ehe wertvolle Urkunden und Reliquien verschwinden.

Im Namen des Deutschamerikanischen Nationalbundes heisse ich Sie herzlich willkommen. Mögen diesem ersten Kongresse noch viele germanische Kongresse in diesem und anderen Ländern folgen und ein Einheitsgefühl zwischen den Nationen, durch deren Adern dasselbe Blut fließt, fördern.”

Weitere Ansprachen hielten Prof. Learned von der Universität von Pennsylvanien, der permanente Vorsitzende; Prof. Heller von der Washington Universität, der Vorsitzende der deutschen Abteilung; Dr. Enander, der Vorsitzende der schwedischen Abteilung; und Gerrit H. Ten Broek von St. Louis, der Vorsitzende der holländischen Abteilung.

Den Reigen der Vorträge eröffnete Professor J. Hannon Deller von der Tulane Universität, New Orleans, der einen historischen Vortrag über „Die ersten Deutschen am unteren Mississippi und die Kreolen deutscher Abstammung“ hielt.

Herr Emil Mannhardt aus Chicago bestritt in seiner Vorlesung über die „Mischung des deutschen Elements mit den anderen Bevölkerungselementen in den Vereinigten Staaten“, dass dieselbe grosse Fortschritte mache. Es zeige sich überall eine Neigung der deutschen Kinder, sich mit Angehörigen ihres eigenen Stammes zu verehelichen.

Professor B. F. Hoffmann von der Universität Missouri sprach über „Grillparzers König Ottokars Glück und Ende im Verhältnis zu den früheren dichterischen Bearbeitungen des gleichen Stoffes.“

Ihm folgte Frau Fernande Richter (Edna Fern) mit einem packenden, oft durch stürmischen Applaus unterbrochenen Vortrag über „Die Frau in Amerika.“ Die deutschamerikanische Schriftstellerin teilte Lob, sprach aber auch scharfen Tadel aus, indem sie rügte, dass die deutsche Frau in diesem Lande nur zu oft die Schönheit und die Schätze ihrer Sprache unterschätzt und mit den Kindern lieber ein schlechtes Englisch statt ein reines Deutsch spricht.

Die Abhandlungen von Dr. E. Z. Davis von der Pennsylvania Universität über „Übersetzungen deutscher Gedichte in amerikanischen Zeitschriften in den Jahren 1740 bis 1810“, und von Dr. A. Busse von der Northwestern Universität von Chicago über „Die deutsche Kirche und das Deutschtum in Amerika“ wurden dem Drucke überwiesen, ohne verlesen worden zu sein.

Herr Busse hielt zur Erläuterung seines Vortrags eine kurze Aussprache, in welcher er sein Bedauern darüber aussprach, dass immer mehr deutsche Kirchen ihre deutschen Schulen eingehen lassen und auch englischen Gottesdienst einführen. „Wir sollten die deutschen Kirchen ersuchen, die deutsche Sprache beizubehalten, eingedenk der Verdienste Luthers, Bismarcks und Goethes und das Deutschtum,“ sagte Redner. Ferner führte Redner aus, dass die Kirche viele gebildete Deutsche verloren habe, weil sehr viele Geistliche mit der Kultur des Deutschtums nicht Schritt gehalten.

Professor Dr. Julius Lingenfelder von West Point, Neb., sprach über das Thema „Die wichtigste Aufgabe germanischer Kulturträger in der Jetztzeit“. Er führte aus, dass diese Aufgabe darin bestehe, eine neue bürgerliche Sittenlehre zu schaffen. „Wir haben eine kranke Welt vor uns“, sagte Redner, „die rastlos arbeitet, aber die Resultate ihrer Arbeit nicht geniessen kann. Ich glaube, dass gerade die Deutschen geschaffen sind, mit ihrer Gewissenhaftigkeit kulturell in dieser Richtung zu wirken.“

In der zweiten Sitzung des Germanischen Kongresses am 17. September wurden folgende Vorträge gehalten:

Wm. Focke, Chicago: „Einige Betrachtungen über die Stellung der Deutschen in den Vereinigten Staaten“;

Konrad Nies, St. Louis: „Die deutschamerikanische Dichtung“;

Prof. Dodge, Staatsuniversität von Illinois: „Englische Wörter im modernen Dänisch“;

Adolph Timm, Philadelphia: „Aufgaben amerikanischer Bürger germanischer Abstammung“;

Dr. I. I. Houwink, St. Louis: „Der Einfluss des holländischen Zweiges der germanischen Rasse auf die Weltgeschichte“.

Zehn weitere, nichtgehaltene Vorträge wurden an einen Ausschuss zur Veröffentlichung verwiesen.

Während des geschäftlichen Teiles der Verhandlungen erklärte sich der Kongress für permanent und ermächtigte dann seinen Vorsitzenden und die Vorsitzenden des Abteilungen, sich zu einem Direktorium, das die Beamten erwählt, zu ergänzen.

Weiter hiess die Geschäftsversammlung die Empfehlung des Deutschamerik. Nationalbundes an den Kongress der Vereinigten Staaten gut, die Beratung der Einwanderungsfrage einem Ausschusse von unparteiischen Männern zu überweisen, ehe die gegenwärtigen Einwanderungsgesetze geändert werden.

Endlich sollen das Zensusbureau und der Kongress der Ver. Staaten ersucht werden, den Zensus der Ver. Staaten durch die Feststellung der Abstammung der Einwohner zu erweitern.

Der folgende, von Prof. C. O. Schoenrich, Baltimore, eingesandte Antrag wurde der nächsten Zusammenkunft des Deutschamerikanischen Nationalbundes überwiesen:

„Der Germanische Kongress erachtet es als eine Notwendigkeit, dass für die deutsche Sprache jene Einheit in Formen, Ausdruck und Schreibweise bewerkstelligt werde, welche, unbeschadet des freien Wachstums und der schöpferischen Mannigfaltigkeit, von dem Bewusstsein der Gegenwart als mustergiltig geführt wird.

„Die Schaffung eines allgemeinen deutschen Wörterbuches, nach dem Muster von Websters Wörterbuch der englischen Sprache, wurde gleichfalls dringend empfohlen.“

Von der Ortsgruppe Elberfeld des Allgemeinen Deutschen Schulvereins lag ein herzliches Anerkennungs schreiben für den Deutschamerikanischen Nationalbund und dessen Verdienste um die Erhaltung und Hebung des Deutschtums vor, das unter lautem Beifall verlesen wurde.

Vom Deutschen Römisch-Katholischen Zentralverein von Nordamerika, dessen Präsident, Herr John B. Oelkers aus Newark, dem Kongress als Delegat beiwohnte, lag ein Schreiben vor, in welchem es u. a. hiess: „Festes Zusammenhalten der deutsch-sprechenden Bürger der Vereinigten Staaten ist erwünscht und von unserer Seite wird alles gesehen, soles zu fördern.“

P. G.

II¹. Korrespondenzen.

CHICAGO.

Wie Ihr letzter Korrespondent aus dieser Stadt sein trauriges Lied von der Unterdrückung und Überbürdung der Lehrkräfte ausklingen liess, so muss mein heutiges damit beginnen. Männer, denen das Wohl der Schule und der Lehrkräfte am Herzen liegt, fangen doch nach und nach an zu fragen, wozu denn diese Prüfungen? Wozu denn diese Abhetzung der Lehrer? Wozu haben wir den hochbezahlten Superintendenten (\$10,000), seine Hilfs-superintendenten (\$4,000), die Prinzipale (\$2,500), wenn sie die Fähigkeit oder Unfähigkeit der Lehrer nicht feststellen vermögen? Und werden denn diese etwa durch Prüfungen festgestellt?

Der offizielle Ausweis spricht von etwa 4,500 von den 5,500 Lehrern der Stadt, die die sogen. Normal Extension Klas-

sen besuchen, nicht zu sprechen von den Hunderten, die Privatschulen für ihre Vorbereitung auf das Examen vorziehen. Viele derselben besuchen zwei, drei, manche fünf Klassen per Woche. Wenn man bedenkt, dass diese Kurse alle nach den Schulstunden stattfinden, dass die meisten Besucher derselben lange Strecken auf den Strassenbahnen zu durchfahren haben, und dass sie dann, müde und abgehetzt, die halbe Nacht noch studieren, so kann man sich an den Fingern abzählen, wie viel physische und geistige Kraft noch übrig bleibt zur eigentlichen Arbeit in der Schule!

Vom Schulrate ist eine Abhilfe nicht zu erwarten. Wir haben in der ganzen Geschichte unseres städtischen Schulwesens noch nie einen Superintendenten gehabt, der seine vorgesetzte Behörde so unter seinem Bann halten konnte, wie es

der jetzige zu tun versteht. Er hat in seiner dreijährigen Amtszeit alle, aber auch alle seine Vorschläge durchgesetzt, und wir Lehrer haben uns also für die Neuerungen einzig und allein bei Herrn Cooley zu bedanken.

Am deutschen Unterricht nehmen dieses Jahr noch rund 9,000 Kinder teil, gegen 11,000 im Vorjahr. Jedenfalls ein deutlicher Beweis für die Vortrefflichkeit desselben unter dem neuen System, wonach die Speziallehrer als solche abgeschafft sind. Noch ein paar Jahre so weiter wurselteln, und das Ziel unseres Direktors ist, was den deutschen Unterricht anbelangt, erreicht. Und dabei wagt man es, in die Welt hinauszuposaunen, wie fein dieses neue System arbeite!

Als vor drei Jahren Herr Cooley ans Ruder kam, war schon ein kleiner Lehrermangel zu verzeichnen. Manchen unserer Lehrerinnen gelingt es eben doch, in ihren eigentlichen Beruf, den der Gattin und Mutter, zurückzukommen, und so muss immer für Nachschub gesorgt sein. Unser Superintendent hat damals die Frage des Lehrermangels in der denkbar einfachsten Weise gelöst, indem er die Maximalzahl der Schüler in einem Zimmer von 45 auf 55 erhöhte. Wir sind begierig zu erfahren, was er jetzt tun wird, wo wir wieder und zwar vor einem weit grösseren Lehrermangel stehen.

Mit Beginn dieses Schuljahres wurden für beinahe alle Unterrichtsfächer neue Lehrpläne eingeführt. Selbstverständlich mussten auch auf allen Gebieten neue Bücher angeschafft werden. Welche Riesenarbeit dieser vollständige Wechsel im Unterricht wieder für den Lehrer bedeutet, versteht nur der Eingeweihte! Aber dies ist ja ein Zeichen der Zeit. Wir überstürzen uns auch in der Schule. Wir haben keine Zeit mehr, eine Sache ausreifen zu lassen; alte bewährte Methoden werden in die Rumpelkammer geworfen, Neues, Unerprobtes wird an deren Stelle gesetzt, und in dieser Hast lassen wir das Wichtigste beim Kinde aus den Augen, die Charakterbildung.

Etwas herzerfrischendes muss ich Ihnen noch mitteilen: Wir haben jetzt in unseren *manual-training shops*, wo die Buben hobeln, sägen, nageln, dreheln u. s. w., weibliche Lehrer. Und ich kann Ihnen sagen, es ist ein gottvolles Schauspiel, zuzusehen, wie die Lehrerin, die zu andern Zeiten keinen Besen oder sonst ein Werkzeug anrührt, den Jungen zeigt, wie man z. B. ein Brett absägt. Wenn's nicht zum weinen wäre, müsste man lachen!

CINCINNATI.

Wenn selbstbewusste Bescheidenheit das Kennzeichen eines echten Lehrers, eines rechten Mannes überhaupt ist, dann fahren wir mit unserem *Schulsuperintendenten*, Herrn F. B. Dyer, unbedingt gut. Sein jüngst erschienener Jahresbericht, 1903—4, ist, soweit seine eigenen Auslassungen in Anschlag kommen, ein ebenso verständig wie zielbewusst abgefasstes Dokument, das sich vor allem dadurch vor vielen früheren auszeichnet, dass darin keine nörgelnden Erwähnungen dessen vorkommen, was frühere Superintendenten angeblich schlecht oder gar nicht getan haben. Ausdrücke wie: „Ich musste mich nur wundern, dass die Schüler unter einem solchen System überhaupt noch etwas lernten“, oder: „Ich fand gar keinen nennenswerten Unterricht vor“, u. s. w. wird man bei Herrn Dyer ebenso vergeblich suchen, wie selbstverhimmelnde Anpreisung alles dessen, was Er und wieder nur Er tun konnte und getan hat. Wir sehen im Gegenteil, dass er z. B. den so sehr notwendigen Lehrplan erst beim Antritte seines zweiten Verwaltungsjahres herausgegeben und ein volles Jahr, im Verein mit seinen Prinzipalen und einer Anzahl von Lehrern aller Grade, an demselben gearbeitet hat, während er ausserdem jetzt noch fortwährend in ähnlicher Weise daran fortarbeitet. Ferner wird man sehr angenehm berührt durch Ausdrücke wie: „Dieser Bericht ist nicht dazu da, um eingehende günstige oder ungünstige Besprechungen irgend eines Gegenstandes zu liefern; ich habe mich auf die Angabe desjenigen beschränkt, was not zu tun scheint“. Die gang und gäben Schönfärbereien über die immensen Fortschritte dieses oder jenes Unterrichts zweiges und dieser oder jener Schule, von denen man sich in früheren Berichten buchstäblich angewidert fühlen konnte, fehlen heuer ganz — und mit Recht. Immer noch recht günstig lautet der Bericht mit Bezug auf den deutschen Unterricht. Von 45,500 Schülern lernten 18,475 Deutsch, und der Unterricht als solcher war durchaus zufriedenstellend. — Im Gegensatz zu den Ansichten früherer Machthaber spricht sich der Superintendent entschieden für die Beibehaltung erfahrener Lehrkräfte aus, ganz gleichgültig wie alt an Jahren dieselben auch sein mögen, so lange ihnen Geist und Körper nicht versagen. — Auch hinsichtlich des Abfalls in der Zahl junger männlicher Lehrer, die er für notwendig im Schulhaus erachtet, trifft der Superintendent das Richtige, indem er sagt, das Bisschen

Gehalt, das man solchen Leuten bezahlt, sei nicht dazu angetan sie heranzuziehen oder sie im Dienste zu halten, sobald sich ihnen irgendwelche bessere Aussichten bieten. Ich kann wohl sagen, dass wir unter Herrn Dyers Devise, „Eile mit Weile“ gut fahren und immer besser fahren werden, je mehr wir alle uns diesen Grundsatz zu eigen machen und vor allem das leidige „Show“-Geschäft beiseite legen, das früher stetig desavouiert, aber ebenso krampfhaft unter allen möglichen Aushängeschildern belassen und gründlich weiter betrieben wurde. — Alles in allem genommen, stehn wir also gut und würden uns noch wohler befinden, wenn es gelungen wäre ein bisschen mehr *nervus rerum* für Lehrergehälter und andere höchst notwendige Neuerungen zu ergattern. Doch damit steh'n wir ja nicht allein. Überall anderswo scheint es ebenso zu gehen: Heidenmässig viel Geld, aber — wenig!

Recht sehr erfreulich ist es, zu sehen, wie die deutschen Lehrer vor die Front treten mit Veranstaltungen für die Schillerfeier. Sie werden am Vorabende des Erinnerungstages eine akademische Feier abhalten; werden für die allgemeine Feier einen Kinderchor stellen; einer aus ihrer Mitte hat den Plan eines Preisausschreibens für das beste „einheimische“ deutsche Festgedicht angeregt; — das macht einem Freude, und unsrem Dr. Fick, der das alles angeregt hat, gebührt Ehre dafür.

Besucher von früheren Lehrertagen werden mit Bedauern vernehmen, dass Fräulein Celia Dörner, die Tochter des ebenfalls in den weitesten Kreisen seit vielen Jahren so günstig bekannten, jetzt aber erblindeten Kollegen Heinrich Dörner von hier, aus Gesundheitsrücksichten kürzlich den Lehrberuf aufgeben musste. Die ebenso hochgebildete wie eifrige und berufstreue Kollegin weilt jetzt in Florida, um sich wo möglich von den Plagen eines akuten rheumatischen Leidens zu befreien — leider ein wohl aussichtsloses Beginnen, wie die Erfahrung anderer in ähnlicher Weise Betroffener zeigt.

Dass wir hierzulande manchmal so'n wenig ruhmredig werden können, wissen wir ja alle. Was aber neulich bei der Installierung des neuen Rektors unserer Universität, Dr. Dabney, in dieser Beziehung hier geleistet wurde, das ging einfach übers Bohnenlied—ganz baff! In erziehlischen, industriellen, kommerziellen, sozialen, ästhetisch-kulturellen und zahllosen anderen Hinsichten ist Cincinnati einfach der Welt über, und wer das nicht glauben kann oder will, dem geschieht's recht.

Man hatte es wahrhaftig nicht nötig nach Port Arthur zu reisen, um sich beim Kanonendonner ein chronisches Ohrensausen beizulegen — mir und vielen anderen schwach besaiteten Genossen brummt's heute noch mehr als gewaltig im ganzen Schädel von den gehörten Lobreden auf Personen, Sachen und Möglichkeiten. Es war einfach — *sit venia verbo!* — „nimmer schön“.

MILWAUKEE.

Die erste Versammlung der deutschen Lehrer in diesem Schuljahr fand am 12. September in der 4. Dist. Schule statt. Der Supt. des Deutschen kam in seinen amtlichen Mitteilungen zuerst auf die Reduktion der Zeit für den deutschen Unterricht von 40 auf 35 Minuten zu sprechen, und wies auf die grosse Notwendigkeit hin, dass die deutschen Lehrer jetzt noch haushälterischer mit der Zeit umgehen wie sonst. Man solle das Wichtigste beim deutschen Unterricht ja nicht aus den Augen lassen, und das sei vor allen Dingen Verständnis und Gewandtheit in der deutschen Sprache, verbunden mit Lesefertigkeit, darnach erst käme Schreiben (Schönschreiben, Diktat, Aufsatz) und Grammatik. Das erstere sei unbedingt notwendig, das letztere nur wünschenswert. Zur Erklärung der Reduktion der Zeit will ich noch bemerken, dass Supt. Pearse sich gezwungen sah, um Zeit für etliche neue oder erweiterte Unterrichtsfächer zu schaffen, andere Fächer, und somit auch das Deutsche, je um 5 Minuten täglich zu beschneiden.

Darauf schritt man zu der Neuwahl der Beamten des Vereins. Der Vorsitzende, Herr Phil. Lucas, sowie die stellvertretende Vorsitzende, Frl. A. Hohgreffe, wurden einstimmig per Akklamation wieder erwählt. Da der Schriftführer und Schatzmeister, Herr H. Schaffrath, sich weigerte, das Amt wieder anzunehmen, so wurde die Wahl verschoben. Ein Beschluss wurde noch gefasst, dass der Verein sich fortan immer in der 6. Dist. Schule No. 1 versammeln solle, da diese Schule mehr zentral für die Lehrer gelegen sei.

Die Oktober-Versammlung des Vereins fand am 14. d. M. in der 6. Dist. Schule statt. Herr Abrams sprach zuerst über Entschuldigungen vom deutschen Unterricht. Er betonte besonders, dass es im eigenen Interesse der deutschen Lehrer liege, die Zahl der deutschlernenden Schüler möglichst hoch zu halten und alle Abgänge darin so viel wie möglich zu vermeiden suchen. Es scheine aber, als ob einige Lehrer sich

dieser Tatsache nicht bewusst wären, indem sie schwache Schüler im Deutschen, die vielleicht kein Wort Deutsch von den Eltern im Hause hörten, mit 15 oder 20 im monatlichen Zeugnis markierten und somit den Kindern selbst das beste Mittel an die Hand gäben, sich vom deutschen Unterricht entschuldigen zu lassen. Solche Nummer sei entschieden zu niedrig, und 60 oder 55 tue denselben Dienst, da es immer nur schlecht oder ungenügend markiere. Auch die Eltern solcher Kinder müssten auf diese Weise gegen den deutschen Unterricht eingenommen werden. Besser sei es, solchen Kindern in der letzten halben Stunde am Nachmittage im Deutschen fortzuhelfen, und ihnen Lust und Liebe zum deutschen Studium einzuflöschen.

Dann erwähnte er noch die Bewegung unter den Lehrern des Deutschen in den Hochschulen, den Direktor Wachner vom hiesigen Theater zu veranlassen, den Schülern der Hochschulen von Zeit zu Zeit die Gelegenheit zu geben, klassischen Vorstellungen an Samstagen bei ermässigten Preisen beizuwohnen. Da Herr Wachner sich dazu bereit erklärt habe, so sei es wünschenswert, dass ein Ausschuss ernannt werde, um auch unter den Schülern der oberen Grade für diese Sache Propaganda zu machen. Ein Ausschuss wurde darauf vom Vorsitzenden ernannt. Als Sekretär und Schatzmeister wurde dann noch Herr Ernst Traeger, Oberlehrer des Deutschen im 23. Distrikt, gewählt. Da es vorgerückte Zeit war, so wurde die Versammlung vertagt und die Tagesordnung auf die nächste Versammlung verschoben.

Die von mir oben erwähnte Überbürdung des Studienplans mit allen möglichen modernen Fächern und „fads“ zieht die Aufmerksamkeit der Eltern und der Bürger im Allgemeinen auf sich, und sie äussern sich darüber in missbilligender und nicht misszuverstehender Weise. Eine Zeitschrift ausserhalb Milwaukee brachte kürzlich eine Zuschrift einer Frau, welche mit „a

parent and a teacher“ unterzeichnet war. Sie äussert sich folgendermassen: „Do not blame the teacher for the work of the schoolboard. My 11 year old daughter is struggling this term with 19 different subjects, including civics, physics, physical geography, English history, literature, algebra, geometry, several educational „frills“ like vocal music, drawing, watercolor painting, construction work and sewing. She carries from 6—8 lbs. of books back and forth, and studies out of school all I will let her. I protested. „Yes,“ said the long-suffering teacher, „it is dreadful—ridiculous. All the parents are finding fault, but the board requires these things of me.“ Dazu bemerkt eine hiesige englische Zeitung, welche das obige Eingesandte der Frau reproduzierte, folgendermassen: „Ganz so schlimm mag es bei uns in Milwaukee wohl nicht sein, aber es ist schon schlimm genug. Doch wie gesagt, es ist nicht die Schuld der Lehrer. Sie versuchen ihr Bestes zu tun unter den Umständen. Der Schulrat könnte die Last der überbürdeten Lehrer und Schüler erleichtern, und nebenbei Ersparnisse machen, indem er das „Curriculum“ im Interesse der wichtigsten Fundamentalfächer beschneiden würde. Allerdings würden einige „pet fads“ hinausgeworfen werden müssen, aber es wäre besser, sie zu missen, als die Lehrer zu überbürden, und die armen Schulkinder an Nervenüberanstrengung zusammenbrechen zu sehen.

Wahr bleibt die ernste und dringende Mahnung unseres heimgegangenen Dichters, E. Geibel, welche er den Lehrern (und Schulräten) zurief:

Nicht zu früh mit der Kost
buntscheckigen Wissens, ihr Lehrer
Rühret den Knaben mir auf,
selten gedeiht er davon.
Kräftigt und übt ihm den Geist
an wenigen, würdigen Stoffen;
Euer Beruf ist erfüllt,
wenn er zu lernen gelernt.

A. W.

IV. Umschau.

Vom Lehrerseminar. In der Woche des Danksagungstages weilte der kgl. Seminardirektor P. Lichtenstein aus Bederkesa, Provinz Hannover, bei uns. Derselbe hatte im Auftrage des preussischen Kultusministeriums die Erziehungsausstellung in St. Louis besichtigt und stellte sich auf seiner Rückreise die Aufgabe, sich mit dem Schulwesen einiger grösserer Städte bekannt zu machen. Zu diesem Zwecke wählte er St. Louis,

Milwaukee, Cleveland, Buffalo und New York aus. Sein erster Besuch galt in Milwaukee dem Lehrerseminar und dessen Musterschule, der Deutsch-Englischen Akademie. Späterhin besuchte er die hiesige Staatsnormalschule, einige öffentliche Schulen und lutherische Privatschulen. Wir lernten in unserm Gaste einen wohlmeinenden Kollegen und gründlichen Schulmann kennen, den wohl jeder lieb gewinnen musste, der das

Vergnügen hatte, mit ihm in nähere Berührung zu kommen.

Direktor Lichtenfeldts Aufenthalt in unserem Lande erhielt eine schwere Trübung durch die Nachricht von dem plötzlichen Hingange seines Vaters, des Kantors em. Lichtenfeldt zu Schweidnitz in Schlesien. Die uns vorliegenden Nachrufe in den deutschen Tauschblättern heben die persönlichen Charaktereigenschaften des Verstorbenen, sowie seine echt kollegiale Gesinnung und seine schulmännlichen Fähigkeiten hervor. Als Jugendschriftsteller hat er sich einen Namen weit über den Rahmen seines engeren Heimatlandes erworben.

Ehrenvolle Auszeichnung. Wie uns die Tagesblätter berichten, ist dem Professor der Deutschen Sprache und Literatur an der Universität Chicago, Starr Willard Cutting, für seine Verdienste um die Förderung des deutschen Sprachunterrichts der Kronenorden dritter Klasse vom deutschen Kaiser verliehen worden.

Deutschland. Unter den Volksschullehrern Deutschlands ist eine Bewegung im Gange, die die Universitätsbildung für alle Lehrer erstrebt. Die extremsten Befürworter des Gedankens fordern die Abschaffung des Lehrerseminars. Auf der im Monat Mai d. J. in Königsberg abgehaltenen Versammlung des deutschen Lehrervereins kam die Sache eingehend zur Sprache. In der „Päd. St.“ berichtet Schuldirektor Enzmann darüber wie folgt:

„Am 25 Mai sprach im dritten Hauptvortrage Seminaroberlehrer Muthesius-Weimar über „Universität und Volksschullehrerbildung“. Ausgehend von dem Worte Kants: „Die Erziehung ist das schwerste Werk, das ein Mensch treiben kann“, beleuchtet er die Heranbildung eines besonderen Volksschullehrerstandes seit der Reformation, weist hin auf die immer steigenden Anforderungen, die an den Lehrer gestellt werden und kommt zu dem Schlusse, dass es nicht nur ein Recht, sondern eine sittliche Pflicht des Lehrerstandes sei, zu den Quellen der Wissenschaft vorzudringen und sich den Zugang zu den Universitäten zu erzwingen. Mit Rücksicht auf das, was gegenwärtig erreichbar scheint, schlägt er folgende Thesen vor: 1. Die Universitäten als Zentralstellen wissenschaftlicher Arbeit sind die geeignetste, durch keine andere Einrichtung zu ersetzende Stätte für die Volksschullehrer-Fortbildung. 2. Den Volksschullehrern, die einen regelrechten Studiengang an der Universität durchlaufen haben, ist die Möglichkeit zu bie-

ten, ihre Studien durch Ablegung einer wissenschaftlichen Prüfung zum Abschluss zu bringen. Das Bestehen dieser Prüfung gewährt die Anwartschaft auf den Schulaufsichts- und Seminardienst.

In der Debatte gingen die Meinungen wieder stark auseinander. Wohl war man einig in der Forderung, dass den Lehrern die Universität offenstehen solle; aber ob das Seminar bestehen bleiben und weiter ausgebaut, oder beseitigt werden und demgemäss die Universität nicht nur zur Fortbildung, sondern zur Ausbildung des Lehrers dienen solle, ob zunächst nur einer Auswahl von Seminaristen (wie es gegenwärtig in Sachsen, Hessen und Weimar der Fall ist), oder allen der Zugang zur Universität offenstehen solle u. s. w., darüber herrschte durchaus keine Einigkeit. Schliesslich gelangten die Thesen, die die weitgehenden Forderungen stellten, zur Annahme: 1. Die Universität als Zentralstelle wissenschaftlicher Arbeit ist die geeignetste, durch keine andere Einrichtung zu ersetzende Stätte für die Volksschullehrerbildung (nicht Fortbildung). 2. Für die Zukunft erstreben wir daher die Hochschulbildung für alle Lehrer. 3. Für die Jetztzeit dagegen fordern wir, dass jedem Volksschullehrer auf Grund seiner Abgangszeugnisse vom Seminar die Berechtigung zum Universitätsstudium erteilt werde.

Die Frage, ob die Universität in ihrer gegenwärtigen Beschaffenheit überhaupt geeignet und imstande sei, diese Ausbildung zu gewähren, wurde in der Debatte zwar berührt (Scherer-Büdinger), blieb aber unerörtert.“

Während Prof. Rein dafür eintritt, dass zur Fortbildung die Hochschulen allen Lehrern offenstehen sollten, stellt er den Königsberger Beschlüssen mit Nachdruck den Satz gegenüber: „Die Universitäten sind in ihrer gegenwärtigen Verfassung vollständig ungeeignet für die Ausbildung der Volksschullehrer.“

Prof. Paulsen (Berlin) präzisiert seinen Standpunkt mit den Worten: „Die Annahme, dass die Universitäten überhaupt die geeignetste Stätte für die Ausbildung des Volksschullehrers sei, beruht auf einer Verkenntung des Wesens der Universität oder der Aufgabe des Volksschullehrers. Und die Forderung, alle Lehrer an Volksschulen mit Universitätsbildung auszustatten, bewegt sich jenseits der Grenzen alles Möglichen.“

Andererseits stimmen eine ganze Anzahl von Hochschullehrern, wie aus 49 von B. Hofmann gesammelten Äusserungen

solcher Lehrer hervorgeht, den Königsberger Beschlüssen unbedingt zu.

Die Aufwendungen für die öffentlichen Volksschulen betragen in Preussen 269,917,000 Mark, in Bayern 39,766,000 M., in Sachsen 34,323,000 M., in Württemberg 12,265,000 M., in Baden 10,999,000 M., in Hessen 7,875,000 M., in Hamburg 3,721,000 M., in Elsass-Lothringen 8,869,000 M.

Davon beträgt der Staatsanteil in Preussen 27.07 Prozent, in Bayern 35.72 Prozent, in Sachsen 13.90 Prozent, in Württemberg 30.55 Prozent, in Baden 21.79 Prozent, in Hessen 31.81 Prozent, in Hamburg 94.35 Prozent, in Elsass-Lothringen 29.76 Prozent.

Von den Gesamtausgaben des Staates betragen die Zuschüsse zu den Volksschullasten in Preussen 2.75 Prozent, in Bayern 3.13 Prozent, in Sachsen 1.62 Prozent, in Württemberg 2.18 Prozent, in Baden 1.59 Prozent, in Hessen 3.55 Prozent, in Hamburg 6.99 Prozent, in Elsass-Lothringen 3.99 Prozent.

Auf einen Volksschüler entfallen Gesamtkosten von 48 M. in Preussen, 46 M. in Bayern, 50 M. in Sachsen, 42 M. in Württemberg, 40 M. in Baden, 48 M. in Hessen, 74 M. in Hamburg, 39 M. in Elsass-Lothringen.

Der sächsische Staat gibt für Bildungsanstalten die Summe von 31,347,000 Mark aus. Jeder Besucher der Leipziger Universität kostet ihm für das Jahr 507 Mark, jeder Student der Technischen Hochschule in Dresden 426 Mark, der Bergakademie Freiberg 217 Mark, der Forstakademie Tharand 1159 Mark (!), der technischen Lehranstalt in Chemnitz 316 Mark, jeder Schüler der Landesschulen Grimma und Meissen 473 Mark, der Gymnasien und Realgymnasien 280 M., der Lehrer- und Lehrerinnenseminare 510 Mark, der Kunstakademie und der Kunst- und Industrieschulen 430 Mark, der Bauhandwerkerschulen 331 Mark, der Volksschulen 13 Mark. Hiezu kommen noch über 2,000,000 Mark Zuschüsse an verschiedene Schulen.

Mexiko. Die Ehrung, welche die mexikanische Republik dem Organisator ihrer Volksschule, H. Rebsamen, angedeihen lässt, ist ganz aussergewöhnlich. Am 15. Juli, drei Monate nach dessen Hinschied, veranstaltete La Escuela Normal de Profesores in Mexiko eine grossartige Gedächtnisfeier zu Ehren des unvergesslichen Direktors des Seminarunterrichts. Der Unterrichtsminister D. Justino Fernández, sein Sekretär, die Direktoren der Lehrerseminarien, zahlreiche Lehrer und über 600 Schüler waren anwesend. Das Programm enthielt fünf-

zehn Nummern, darunter Gesänge der Seminarzöglinge, der Lehrer, zwei Reden zum Lobe Rebsamens, Rezitationen von Gedichten und feierliche Enthüllung seines Portraits in Öl gemalt von Professor Ruis, das der Minister dem Seminar zu Mexiko übergab. Eine Reihe von andern Seminarien und Schulen hatten Kränze geschickt. Eine besondere Feier veranstaltete die Gesellschaft Ignazio Manuel Altamirano in Mexiko zu Ehren Rebsamens, dessen methodische Werke neu aufgelegt und durch eine von Prof. Kiel in Veracruz vollendete „Geometrie“ vermehrt werden.

Brasilien. Man schreibt der „A. D. Z.“: Die deutsche Kolonie von Campinas und mit ihr zahlreiche Freunde von nah und fern, Landsleute, Sprachgenossen, sowie auch legitime Abkömmlinge luso-brasilianischen Stammes, rüsten sich zu einer Doppelfeier, deren erhebende Bedeutung es wohl rechtfertigt, wenn wir ihrer gedenken. Einundvierzig Jahre währt es nun, seit der „Deutsche Schul- und Lese-Verein Campinas“ als festgefügttes Bollwerk zum Schutze nationaler Heiligtümer errichtet wurde und seine Schule begründete, und fünfundzwanzig Jahre sind es gleichzeitig, seit Herr J. L. Schifferli als unermüdlich treuer Hüter dieser nationalen Schätze, als Lehrer der „Deutschen Schule von Campinas“ seines Amtes waltet. — Es war am 23. Februar 1863, als sich in Campinas 28 Deutsche und Deutschsprechende zusammenschlossen, um gleichzeitig einen Beweis für ihre ererbte Liebe zur Ordnung und Gesetzmässigkeit und für die Treue und Dankbarkeit zu erbringen, mit der sie dem neuen Vaterlande seine Gastlichkeit lohnnten. Ungeklärte Verhältnisse verschuldeten unsichere Zustände, die in häufigen Revolten zum Ausdruck kamen. Zur Aufrechterhaltung der Ordnung nun konstuierten sich die obigen 28 Sprachgenossen zu einem bewaffneten „Verein Deutscher Freiwilliger“, welche der Munizipalbehörde seine Dienste zur Verfügung stellte. Sei es nun aber, dass die damaligen Behörden sich tatsächlich stark genug fühlten, um die Hilfe eraten zu können, sei es, dass man die Uneigennützigkeit des Anerbietens nicht voll zu würdigen wusste — dass man nicht begreifen konnte, wie Fremde, nur von ihrem Bürgersinn geleitet, Leib und Leben für eine Sache einsetzen wollten, die doch immerhin nur bedingt die ihre war — kurz, das Anerbieten wurde in einer Mitteilung an den Verein, datiert vom 12. April 1863, dankend quittiert, aber — vorläufig „abgelehnt“. — Es ist

möglich, dass diese Ablehnung damals als Verletzung empfunden wurde, heute aber haben wir nur Anlass, uns über dieselbe zu freuen, denn aus dem „Verein Deutscher Freiwilliger“ wurde in nämlicher Sitzung, in welcher man von dem ablehnenden Bescheid der Munizipalbehörden Kenntnis nahm, der „Deutsche Verein für Campinas“, mit der Begründung einer deutschen Schule und einer Bibliothek. Die erlittene Enttäuschung hatte nur den Impuls zu höherem Streben erweckt, und so ward aus der ursprünglichen Absicht, friedliche Bürger zu schützen, die Idee geboren, Generationen friedlicher Bürger heranzuziehen, die mit der Liebe zur Ordnung und zum Vaterlande die Fähigkeiten vereinigen konnten und sollten, werktätig am materiellen und ideellen Gedeihen dieses Vaterlandes mitzuwirken. Dass Schule und Bibliothek deutschen Charakter tragen mussten, konnte jenen Männern nicht zweifelhaft sein. Sie alle kannten aus eigener Erfahrung die Bedeutung deutscher Bildung, und sie alle waren von dem natürlichen Wunsche beseelt: Sprache, Sitte und Art zu erhalten und für die Ausbreitung dieser kostbaren Saat im Boden der neuen Heimat zu wirken.

Zur Lehrerbildung in Frankreich. In Frankreich hat vor kurzem die ständige Abteilung des Conseil supérieur de l'Instruction publique die Entscheidung getroffen, dass in den Seminaren der Unterricht in den lebenden Fremdsprachen künftig fakultativ werden soll, während er bisher obligatorisch war. Als Grund wurde dreierlei geltend gemacht: 1. Der Unterricht weise keinen Erfolg auf; sobald die Schüler einmal Lehrer seien, beschäftigten sie sich weder mit Englisch noch mit Deutsch. 2. Die Fremdsprachen bedeuteten eine Überlastung der Lehrpläne, die so schon überladen seien. 3. Die Lehrer bedürften der Kenntnis fremder Sprachen nicht, da sie weder Gelegenheit hätten, in ihnen zu unterrichten, noch sich ihrer zu bedienen. Dieser Beschluss erscheint eigentümlich in einem Augenblick, wo eben Preussen durch die Jubiläumsgesetze seinen Seminaren den Unterricht in einer lebenden Fremdsprache zur Pflicht gemacht hat. In französischen Lehrerkreisen regt sich denn auch eine lebhaftere Opposition. So werden z. B. im Manuel Général (Jahrg. 1903, S. 555 und 556) die Gründe des Conseil supérieur geschickt widerlegt. Durch Tatsachen, die auch für uns in mancher Beziehung lehrreich sind, beweist der Verfasser, dass gerade unter

den Lehrern für die lebenden Fremdsprachen ein sehr reges Interesse vorhanden ist. Aus allen Teilen Frankreichs kommen an die Regierung immer zahlreichere Gesuche um Stipendien zum Aufenthalt im Ausland, und jährlich werden an etwa 30 Lehrer und Lehrerinnen solche Stipendien vergeben. Der internationale Briefwechsel unter Lehrern breitet sich von Tag zu Tag weiter aus; in 3 Jahren haben mehr als 2000 Lehrer an fremde Kollegen Anschluss gefunden. Mehr und mehr wächst auch die Zahl derjenigen Lehrer, die aus eigenen Mitteln ihre Ferien im Ausland verbringen oder mit deutschen und englischen Kollegen die Pension austauschen. Die Ergebnisse der verschiedenen Prüfungen in den Fremdsprachen sind ständig in die Höhe gegangen. Die Mitglieder der Gesellschaft für Verbreitung der fremden Sprachen sowie des Cercle polyglotte in Paris sind fast nur ehemalige Schüler des Seminars. Weiter wendet sich der Verfasser besonders gegen die Meinung, dass der Unterricht in einer lebenden Fremdsprache für den Lehrer unnötig sei. Er kommt zu der entgegengesetzten Ansicht: Der Unterricht in den lebenden Sprachen wirkt in derselben Masse erziehend wie der in den alten Sprachen. Wird er lebendig erteilt, so vermag er den Geist zu wecken und bildet so für die Schüler, die bei ihrem Eintritt ins Seminar oft ein wenig schwerfällig sind, ein glückliches Anregungsmittel. Auch erweitert er ihren geistigen Horizont, und das ist gerade für sie durchaus notwendig; denn sie haben bisher in den engen Grenzen ihres Dorfes gelebt und treten später als Lehrer in dieselbe Enge zurück. Die Kenntnis einer Fremdsprache gewährt vielen Lehrern die Möglichkeit, durch Privatunterricht ihr mageres Einkommen zu verbessern; andern, und gerade den begabtesten, ist sie der Weg zu einem höheren Lehramt. Schränkt man den fremdsprachlichen Unterricht in den Seminaren ein, so mindert man damit zugleich die Möglichkeit, ihn in den Volksschulen einzuführen; denn es wird dann immer mehr an geeigneten Lehrkräften fehlen. Eine solche Schädigung des Volksunterrichts richtet sich aber gegen den Willen des Parlaments und gegen die Wünsche des Landes; sie wäre also eine antidemokratische Massregel.

In ganz ähnlichem Sinne äussert sich auch der Verein der französischen Seminarlehrer gegen die geplante Änderung. (Vgl. Manuel Général 1904, S. 139.) Er wünscht ausdrücklich, dass die lebenden Fremdsprachen obligatorisches Seminar-

fach bleiben; denn ausser ihrem praktischen und sozialen Wert sei ihnen ein eminent erziehender Charakter eigen, und deshalb würde ihre Einschränkung das geistige Niveau des Lehrerstandes herabdrücken. — Noch ist die Entscheidung des Conseil supérieur nicht Gesetz geworden, und es darf wohl angenommen werden, dass der lebhafte Widerspruch der Lehrerschaft Gehör findet.

In einer andern Seminarfrage kommen viele französische Lehrer dem Vorgehen einer Regierungsbehörde freundlicher entgegen. Bekanntlich sind alle Seminare

Frankreichs Internate. Nun hat aber unterm 9. Dezember 1903 der Generalrat der Seine den Beschluss gefasst, den Unterrichtsminister zu bitten, im Département der Seine an Stelle des Internats das Externat zu setzen, und zwar soweit dies nur irgend möglich ist. Man verspricht sich davon sowohl moralische als auch materielle Vorteile. Im Anschluss an diese Bitte wünscht man in Lehrerkreisen auch in der Provinz das Internat nach Möglichkeit einzuschränken. (Vgl. Manuel Général 1904, S. 41 und 64.)

V. Vermischtes.

*** Ein Geniestreich der neuesten Rechtschreibung** ist die Behandlung der Wörter geben und lesen. Zwei gleichartigere Wörter als diese hat die ganze deutsche Sprache nicht; der Stamm beider besteht aus je drei Buchstaben (zwei einfachen Mitlautern, einem einfachen Selbstlauter) und die Zeitformen lauten durchwegs übereinstimmend: ich gebe — ich lese, ich gab — ich las, ich gäbe — ich läse, gegeben — gelesen. In diese Übereinstimmung bringt nun die neueste Rechtschreibung eine Störung; sie befiehlt einerseits: du liesest (liest), er liest, mit ie geschrieben, andererseits: du mit ie geschrieben, andererseits: du gibst, er gibt, beides ohne e. Man vergleiche aber die Abwandlung der Wörter sehen (sieht), geschehen (geschieht); ist denn das e in geben weniger lang als das e in den Wörtern lesen, sehen, geschehen? Und wie verhält es sich mit der Bildung des Intransitivums liegen aus dem Transitiveum legen? Und die Schreibung des aus schwer abgeleiteten Wortes schwierig? Beweist auch diese nichts für die Umwandlung eines langen e in ie? — aber nicht genug mit dieser Verleugnung eines mit Händen zu

greifenden Gesetzes; das Schönste ist: die neue Unrechtschreibung widerspricht sich selber, sie ordnet an: ergiebig, ausgiebig mit ie!!! Wers nicht glaubt, der lasse sich eines der hundert Wörterbücher geben, welche durch die neue Schreibung zur Welt gekommen sind und überzeuge sich dabei zugleich, dass keinem der Herausgeber eines dieser Wörterbücher eingefallen ist, eine Bemerkung hierzu zu machen. Aber auch in den vielen Büchern über Sprachdummheiten, Sprachunrichtigkeiten, die nicht in Beziehung zu der neuen Rechtschreibung stehen, findet sich nichts über diese Sprachdummheit.

(C. Zentz, Wien, in der „Allg. D. Ztg.“)

*** Verteilung der Sprachen auf der Erde.** Eine interessante Gegenüberstellung der Verteilung der drei wichtigsten europäischen Sprachen auf der Erde in den Jahren 1800 und 1900 entnehmen wir der „Littérature Américaine“. Danach sprachen um das Jahr 1800 31 Millionen Menschen französisch, 30 Millionen deutsch und 20 Millionen englisch. Bis zum Jahre 1900 hat sich die Sachlage so verändert, dass jetzt 50 Millionen französisch, 70 Millionen deutsch und 125 Millionen englisch sprechen.

Bücherschau.

I. Zeitschriftenschau.

The School Review (University of Chicago Press), September, 1904, pp. 559—562: Katharine Darrin, German in the Class-Room.

Das Ergebnis ihrer Untersuchung lautet in den eigenen Worten der Verfasserin im Schlussabsatz wie folgt: "If interest, Sprachgefühl, ability to think in German, an easy familiarity with German expressions, and a feeling that other languages are expressive as well as English, are gained, we need not feel that our time is wasted if our pupils do not speak glibly. They all speak somewhat and, when once brought in contact with German-speaking people, will soon talk fluently. These results are

intangible, and therefore difficult to put on paper; but here, as with many things, the intangible is the most important."

— — — October, 1904, pp. 625—630: O. Thiergen, *The Plans of Instruction for the German Middle-Class Schools and the Regulations of the Government.*

Interessant wegen der tabellarischen Übersicht über die Verteilung der Schulstunden auf die verschiedenen Lehrfächer am Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule und Realschule (die Übersetzung *Middle-Class Schools* für Mittelschulen im Titel könnte falsche Vorstellungen erwecken). Zum Vergleich mit hiesigen Verhältnissen die Anzahl der auf das Französische verwendeten Stunden: Gymnasium 800 (aus insgesamt 11,360), Realgymnasium 1,160 (aus insgesamt 11,640), Oberrealschule 1,880 (aus insgesamt 11,720), sechsklassige Realschule 1,240 (aus insgesamt 7,640). Der Rest des Artikels behandelt den Religionsunterricht.

— — — pp. 635—647: Frederick Liddeke, *The Extension of the High-School Course.*

Fordert, dass, ohne den Bestand der Elementarschulen und die Zahl der dieser zugewiesenen Unterrichtsjahre anzutasten, die Sekundärschule um zwei Vorjahre vermehrt werde, so dass alle Schüler, die diese zu besuchen gedenken, nach volendetem sechsten Schuljahr eintreten könnten. Diese Forderung wird gestellt besonders im Interesse des fremdsprachlichen Unterrichts; der Verfasser ist der Ansicht, dass dieser mindestens im zwölften oder dreizehnten Lebensjahre des Schülers beginnen müsse.

Education (The Palmer Company, Boston), June, 1904, pp. 581—595: Arnold Werner-Spanhoofd, *Aim and Character of the Work of First Year German.*

Das Unterrichtsziel im ersten Jahre muss das des ganzen Lehrganges sein; die besten Lehrkräfte müssen darum auch die Unterweisung im ersten Jahre der Sekundärschulen übernehmen. Da erfahrungsgemäss von allen Schülern dieser Anstalten überhaupt nur zehn Prozent sich für das College vorbereiten und tatsächlich nur etwa vierthab Prozent dieses Ziel erreichen, so sind diese in Lehrplan und Methode ebensowenig zu berücksichtigen als solche, die sich einem speziellen Berufe widmen wollen; nicht die Eingangsprüfungen der Colleges, sondern nur die durch die Schule zu vermittelnde Allgemeinbildung (aber schliessen sich diese beiden denn eigentlich aus??) hat der Unterricht in Rechnung zu ziehen; der Bericht des Zwölferausschusses kommt dabei schlecht weg. Auch die vielen Schüler, die bereits nach dem ersten Jahre die Anstalt verlassen, haben dieselbe Rücksicht zu erwarten wie die, die den ganzen Lehrgang zu absolvieren gedenken. In der beschränkten Zeit, die dem deutschen Unterrichte zugewiesen ist, ist ein annähernder Begriff der Schönheiten und des eigentlichen Wesens deutschen Schrifttums nicht zu vermitteln; die Anzahl deutscher Werke, die der Schüler der Sekundärschule und der Student des College im regelrechten Lehrgang zu bewältigen vermag, ist nicht grösser als die englischer Bücher, die er bequem in einer Woche lesen kann (aber der Verfasser führt selbst an einer andern Stelle Lowells Ausspruch an: "It matters less what a man learns than how he learns it"). Auch zu einem Nützlichkeitszwecke sollte das Deutsche nicht gelehrt werden, trotz dem praktischen Werte der Kenntnis der Sprache. "In our public schools... German should be taught... so that every pupil passing through a thorough and scientific process of learning the language shall have acquired from it the power and habit of doing good and honest work, together with a love of knowledge and an earnest disposition to acquire it... If we wish to benefit every student enrolled in our schools we must not restrict our aims to the values of either language or literature, but found it upon the rock of thorough instruction." (Die Ausführungen des Verfassers lassen dem deutschen Unterrichte an der Sekundärschule eigentlich nur disziplinarischen Wert, den das Lateinische mit demselben Rechte beanspruchen kann; mit gering-

fügigen Veränderungen wäre seine Beweisführung für jede lebende Sprache zu gebrauchen, und selbst für die klassischen. Mit Bezug auf eine Seite des Unterrichts, die sein Artikel gar nicht berührt, verweise ich auf den Aufsatz „Land und Leute“ im vorliegenden Heft.)

Die Neueren Sprachen (Elwert, Marburg), Band VII, Heft 5 (August-September 1904), pp. 257—272: B. Uhlmayr-Nürnberg, Der fremdsprachliche Unterricht in seiner Beziehung zur Schulhygiene.

Dieser ausserordentlich anregende, gehaltvolle Aufsatz, der auf dem Ersten Internationalen Kongress für Schulhygiene (Nürnberg, April 1904) als Vortrag auf dem Programm stand, lässt sich in dem geringen zu Gebote stehenden Raume nicht voll ausschöpfen. Die leitenden Gedanken sind kurz folgende: Die psychische Gesundheit der Schüler ist schon wegen der Wechselwirkung von Seele und Körper aufeinander ebenso wichtig wie die physische. Der fremdsprachliche Unterricht, wie er jetzt gehandhabt wird, verursacht durch übertriebene Anforderungen, durch Überspannung der Geisteskräfte eine Schädigung des seelischen Wohlbefindens. Schuld daran ist der Konservatismus der Schule, der in den heutigen Fremdsprachen noch dieselben Leistungen verlangt wie früher im Lateinischen, als dies noch Schulsprache war, dabei aber übersieht, dass die Herstellung eines fremdsprachlichen Milieus nur auf jeweils sehr kurze Zeitdauer nicht genügt, um die Muttersprache des Schülers aus seinen Denkvorgängen auszuschalten; es ist ein grosser Irrtum, die natürliche Spracherlernung auf die Schule übertragen zu wollen. Zur Produktion in der Fremdsprache muss immer die Muttersprache bewusst in das fremde Idiom übertragen, d. h. übersetzt, werden. Während der Gedanke bei der Her-übersetzung sich leicht von der fremden Sprachform ablöst, bleibt er bei der Hin-übersetzung eng mit der Muttersprache verbunden und die Übertragung muss von der sprachlichen Form ausgehen und stückweise erfolgen. Die Hin-übersetzung sollte sich darum auf die Einübung der Grammatik beschränken, und zwar an der Hand kurz vorher durchgenommener fremdsprachlicher Texte, da sie dann verhältnismässig leicht von statten geht. Der allgemeine Zweck der Erziehungsschule ist, den allgemeinen Wert des Menschen zu erhöhen, seinen Bewusstseinsinhalt zu erweitern, wertvoller zu machen, zu klären und zu lebendigem, d. h. gedankenerzeugendem Besitze umzuschaffen und ihn zu befähigen, den Bewusstseinsinhalt genau und in schöner Form auszudrücken. Dies aber vermag man in weitaus den meisten Fällen nur in der Muttersprache und auch da nur mit andauernder Übung; und der Bildungsgrad eines sprachenkundigen Dichters wird mit Recht immer höher geschätzt als der des sprachengewandtesten Kommiss. Das innige Verhältnis zwischen Denken und Muttersprache wird durch die Versuche der Produktion in einer Fremdsprache nur gestört, das Band zwischen Inhalt und Ausdruck gelockert, und die Folge ist die oft anzutreffende Unfähigkeit zu passendem, unmittelbarem Ausdruck. Der fremdsprachliche Unterricht erhielte den reichlichsten Gewinn, wenn man sich einzig auf den rezeptiven Sprachbetrieb beschränken wollte, den die klassischen Sprachen über kurz oder lang in der Schule annehmen werden. Das praktische Leben verlangt wohl die Fähigkeit, sich in der Fremdsprache mündlich und schriftlich ausdrücken zu können; aber die Absolventen der Erziehungsschulen besitzen diese Fähigkeit nicht und können sie auf der Schule nicht erwerben. Die Frage nach einer Weltsprache, die nur aus der Schwierigkeit der fremdsprachlichen Produktion entsteht, wäre am einfachsten zu lösen, wenn man sich unter den Hauptkulturnationen auf den zweisprachigen internationalen Verkehr einigen wollte, der Zeit und Kraft ersparte und es ermöglichte, zwei bis drei Sprachen gut verstehen zu lernen, bis man eine auch nur mittelmässig handhaben lernt, und der zum Teil auch schon auf internationalen Kongressen mit Erfolg gebraucht wird. Die solcher-

massen-gewonnene Energiemenge, die sich in dem Versuche fremdsprachlicher Produktion verzehrte, könnte verwendet werden, um viel tiefer in die in dem fremden Schrifttum niedergelegten Geistes-schätze einzudringen. — Wir gedenken auf Einzelheiten des fesselnden Artikels bei Gelegenheit zurückzukommen.

— — — Heft 6 (Oktober 1904), pp. 333—344: Albert Waag-Karlsruhe, Wie übermitteln die neusprachlichen Schulen gegenüber den altsprachlichen eine gleichwertige Allgemeinbildung?

Dieser im Mai d. J. auf dem Neuphilologentage zu Köln gehaltene Vortrag gipfelt in der These, „dass mir die neusprachlichen Schulen gegenüber den altsprachlichen nur unter zwei Bedingungen eine gleichwertige Allgemeinbildung übermitteln zu können scheinen: sie müssen einmal der im Gymnasium bewährten Kunst des Übersetzens in die Muttersprache reiche Pflege widmen, um nicht einen grossen Ausfall an geist- und sprachbildender Kraft zu erleiden; und zum zweiten ist es dringend zu wünschen, dass die Lehrer des Französischen und Englischen gerade an neusprachlichen Schulen auch in deutscher Sprache und Literatur wohl vorgebildet sind, damit sie das gesamte Empfindungsleben ihrer Schüler in Schwung zu setzen vermögen.“ Dabei bleiben auch die Forderungen der Reform bestehen: „erste Aufnahme der Fremdsprache durchs Ohr, Erziehung zu peinlich genauer Hervorbringung der fremden Laute, andauernde Übung im Erfassen des Gesprochenen, Aneignung eines umfassenden Wortschatzes durch mannigfaltige Umgestaltung des Lese-stoffes. Der schöne Aufsatz berührt sich in manchem mit dem vorhergehenden Uhlmayrs, obwohl er ganz unabhängig von diesem entstanden ist.

Edwin C. Roedder.

II. Eingesandte Bücher.

Mozart auf der Reise nach Prag. Collins, Adjunct Professor of German Novelle von Eduard Möricke. Edited with an introduction and notes by William Guild Howard, Instructor in German in Harvard University. Boston, D. C. Heath & Co., 1904. in Teachers College, Columbia University. New York, The Columbia University Press, 1904. Price \$1.50.

A Brief German Course by C. F. Kayser, Ph. D., First Assistant in German and Latin, and F. Montaser, Ph. D., Head of German Department, De Witt Clinton High School, New York. American Book Co., 1904.

Deutsches Lesebuch. Deutsche Kulturgeschichte in Wort und Bild für Sekunda, Prima und Oberprima par Charles Schweitzer, Docteur ès Lettres, Professeur Agrégé au Lycée Janson de Sailly, avec la collaboration de Emile Simonnot, Professeur a Collège Chaptal. Librairie Amand Colin, Paris, 1904.

Elements of the Differential and Integral Calculus by William Anthony Granville, Ph. D., Instructor in Mathematics in the Sheffield Scientific School, Yale University. With the editorial co-operation of Percy F. Smith, Ph. D., Professor of Mathematics in the same institution. Boston, Ginn & Co. Price \$2.70.

English Reader. A History of Civilisation in England, with literary illustrations. Seconde, Premierè et Philosophie par Charles Schweitzer, Docteur ès Lettres, Professeur Agrégé au Lycée Janson de Sailly, avec la collaboration de Louis Cozamin, Docteur ès Lettres, Professeur Arégé de Anglais au Lycée de Lyon Librairie Aramand Colin, Paris, 1904.

Grillparzer und das Neue Drama. Eine Studie von Dr. O. E. Lessing. München und Leipzig, R. Piper & Co., 1904. Geheftet M. 4.

School Civics. An outline study of the origin and development of government and the development of political institutions in the United States. By Frank David Boynton, Superintendent of Schools, Ithasa, New York. Ginn & Co., 1904. Price \$1.10.

Cyr's Graded Art Readers. Book Two by Ellen M. Cyr. Ginn & Co. Price 35 cents.

The Teaching of German in Secondary Schools by Elijah W. Bagster.

Inhaltsverzeichnis.

Offizielles.		Sprachlicher Ausdruck für Zeitver-	
Deutschamerikanischer Lehrertag...	309	hältnisse	281
Emil Dapprich, gest.....	1	Hänseln	281
Nat. deutscham. Lehrerseminar.....	161	Französische Fremdwörter	283
Generalversammlung des Lehrer-		Gedichte.	
seminarvereins	213	Ernst, Erwartung der Weihnacht..	8
Aufsätze.		Nicolay, Antwort auf Heines Grab-	
Altschul, Natürliche Methode in der		schrift	47
Grammatik	255	Berichte.	
Busse, Herders Persönlichkeit.....	169	Abrams, Der 43. N. Lehrertag zu	
C. C. Land und Leute.....	310	Boston	54
Cutting, Some Defects in the Teach-		W. W. F., Report of the Meeting of	
ing of Modern Languages in Col-		the Modern Language Association	145
leges and Universities	38	P. G., Die Prinzipienklärung der	
Dobrzynska, Das Kind in der		diesjährigen Tagung der N. E. A.	
Literatur	224	in St. Louis	290
Florer, Gustav Frenssen, A Study	71, 97	P. G., Der Germanische Kongress...	330
G., Zur Abwehr	178	Schönrich, Das erste Dichterfest in	
Heine G., Chorsprechen und -Lesen		Amerika	147
in der Schule.....	239	Schönrich, Zweite Konvention des	
Heine H., Unterricht in der Bilder-		D. A. Nationalbundes zu Baltimore	18
sprache	244	Korrespondenzen.	
v. Jagemann, Ist der deutsche Wort-		Baltimore (S).....	56, 112, 151, 189
schatz grösser als der englische..	9	Cincinnati (***)	57, 86, 151, 191, 262, 333
Jappe, Erziehungswissenschaft und		Chicago (Emes)	114, (E) 191, (*) 332
Erziehungspraxis.....	33, 65, 129, 163	Davenport	26
Lauterbach, Zum Gedächtnis Lockes	325	Milwaukee (A. W.)	
Lessing, Arno Holz und sein Dafnis.	328		27, 87, 114, 152, 191, 264, 296, 334
Prehn, Ein Bruch mit der Über-		Milwaukee (**)	265
lieferung	175	New York (H. Z.)	27, 89, 116, 192, 297
Roedder, Zur gesetzgebenden Gram-		New York (D. Adler)	296
matik.....	78, 103, 136	Portland (P. R.)	193
Schönrich, Aus dem Tagebuch eines		San Francisco (V. B.)	113
deutschamerikanischen Schul-		Umschau.	
meisters	236	A m e r i k a.	
Wilson, Studien in der deutschen		Aufbesserung der Gehälter in den	
Literatur	198	Ver. Staaten	90
— Dichter und Schule.....	277	Booker Washington und Gouverneur	
— Das Gedächtnis nach der neuen		Vardamann	117
Psychologie	292	Brooklyner Lehrerinnen	155
— Aphorismen aus Herders Schul-		Cambridge, Einweihung des germa-	
reden	287	nischen Museums der Harvard	
Für die Schulpraxis.		Universität	117
Altschul, Lehrprobe: Eine Lese-		Chicago, Klage der Lehrerinnen ge-	
stunde	103	gen die Stadt	194
Braun, Leitfaden zum Unterricht		Chicago, Lehrerinnen siegreich....	286
nach Anschauungsbildern.....	48	Chicago, Volkswirtschaftslehrer in	
Hecker, Der blinde König.....	317	den Volksschulen	194
Lichte, Versuchung	322	Chicago, Superintendent Cooley....	29
Müller, Die Auswanderer v. Frei-		Chicago, Lehrergehälter	118
ligrath	284	Chicago, Trennung der Geschlechter	
Pulitzer, Aufbau im Sprachunter-		an der Universität von Chicago...	154
richt	228	Chicago, Jubiläum der Universität..	194
Sprachliches.		Chicago, Preisausschreiben der Uni-	
Ursprung einiger Nanmen von Haus-		versität	267
geräten	280		
Schwiegermutter, Schwager.....	281		

Chicago, Prof. Cutting geehrt.....	336	Deutsche Schulen im Ausland.....	60
Der ideale College Professor nach		Erlangen, Lehrergehälter.....	120
Präs. Harper	193	Fortbildungsschulen für Zurückge-	
Columbia, Süd-Karolina, Lehrer-		bliebene in Berlin.....	119
gehälter	118	Fortfall des Nachmittagsunterrichts	
Deutsche Kunstblätter auf der St.		in Deutschland	157
Louiser Weltausstellung.....	154	Giessen, Volksschullehrer an der	
Freie Überfahrt für portorikanische		Universität	92
Lehrer	193	Hamburger Lehrerschaft gegen das	
Fussballspiel	90	Mannheimer System	270
Gehälter der Professoren der Colleges		Harnacks Gedächtnisrede auf	
und Universitäten	118	Mommsen	29
Internationale Kindergarten-Union.	119	Höchstzulässige Schülerzahl in	
Indiana, Gesundheitsbehörde gegen		Hessen	95
krankte Lehrer	91	Kaiser und Volksschule.....	301
Kentucky, Gemeinsame Schulen für		Kosten der Volksschulen des deut-	
Weisse und Neger	118	schon Reiches	30
Milwaukee, Erhöhung der Gehälter	298	Privatschulen in Preussen.....	190
Milwaukee, Lehrerseminar 59, 266,	297	Meiningen, Ungeteilte Unterrichts-	
Milwaukee, Vormittagsunterricht in		zeit	270
der Deutsch-Englischen Akademie	194	Rein, Prof. Dr.....	29
Milwaukee, Superintendentenwahl..	154	Schillers Todestag	298
New York, Hebung der Disziplin in		Schulbesuch in Preussen.....	60
der Volksschule	155	Stuttgart, Lehrerinnenfrage vor dem	
New York, Das deutsche Element im		Bezirksverein	270
Borough Manhattan	194	Universitätsbildung für Volksschul-	
New York, Schulwesen von Gross		lehrer	336
New York	198	Unterstützung deutscher Schulen im	
New York, Superintendentenwahl..	154	Ausland	156
Philippinen, Schulen auf denselben	155	Überfüllung der Volksschulen in	
Pittsburger Predigerverein.....	298	Preussen	61
Pittsburg, Lehrergehälter.....	118	Verordnungen des preussischen	
Protest gegen die Statue Friedrichs		Unterrichtsministeriums vom	
des Grossen	193	Januar 1903	92
Professor Reins Amerikareise.....	90	Volksschule als Aschenbrödel.....	298
Preis ausschreiben des N. A. Tur-		Weimar, Lehrerflucht.....	120
nerbundes	89	Zahl der Lehrerinnen in den Gross-	
Schulausstellung in St. Louis.....	117	städten	92
Schulkyrannen	60	Belgien.	
Sechsjähriger Kursus der Hoch-		Illiteraten in Belgien.....	299
schulen	60	Brasilien. Deutsche Kolonie von	
Sitzenbleiben der Schüler.....	60	schreibung	339
Trübes Bild unseres Südens.....	117	Bulgarien.	
Volksschulstatistik in Amerika....	91	Volksschulwesen	30
Vormittagsunterricht	60	England.	
Wisconsin's Ausgaben für Schulen..	91	Ausländer, Studium der englischen	
Deutschland.		Sprache für Ausländer in London	299
Ausgaben für die öffentliche Volks-		Deutsche Sprache in England.....	196
schule in Deutschland.....	337	Oxford, Gründung eines Lehrstuhls	
Baiern, Universität und Volksschul-		der Philosophie	95
lehrer	270	Professor Rein in Manchester.....	269
Besoldungselend in Mecklenburg....	92	Versammlung der British Associa-	
Berlin, Streik im Interesse der		tion in Southport	93
Ständesehre	91	Frankreich.	
Berlin, Streik der Akademiker an		Austausch von Kindern in Frank-	
den Berliner Fortbildungsschulen.	120	reich	195
Berliner Schulstatistik.....	157	Gehaltsverhältnisse der Volksschul-	
Berlin, Einwirkung des Nachmit-		lehrer	299
tagsunterrichts	161	Kongregationistische Schulen ge-	
Charlottenburg Waldschule	270	schlossen	93
Clausnitzer, Leopold.....	298		
Denkmal für Kultusminister Falk..	29		
Dr. Seyffarth	29		

Lehrerbildung in Frankreich.....	338	Japanische Volksschullehrer im Krieg	300
Unterricht in den modernen Sprachen in den Lehrerbildungsanstalten	196		
Schiessunterricht	195	Vermischtes.	
Griechenland.		Anwachsen der Zahl der Lehrerinnen	198
Schulausstellung in Athen.....	197	Babel-Bibelstreit	62
Holland.		Brandl, Ausgewanderte Deutsche... 271	
Niederländisches Schulwesen.....	120	Die längsten deutschen Wörter... 94	
Italien.		Deutscher Fröbelverband..... 95	
Deutsche Schule in Rom.....	299	Deutschlands kleinste Schule..... 159	
Prüfung italienischer Soldaten.... 158		Deutsche Sprache in Osteuropa... 159	
Mexiko, Ehrung Rebsamens	337	Deutsche Überhöflichkeit	61
Österreich - Ungarn.		Dezember	30
Die deutschen Lehrer Böhmens.... 299		Eigenartiger Zufall	93
Nebenbeschäftigung der Volksschullehrer	197	Erziehungsgrundsätze eines alten Lehrers	197
Stellung der Vereinslehrer..... 158		Farbenblindheit	62
Volksschulen in Ungarn.....	299	Gefährliche Farbkreiden..... 94	
Russland.		Geniestreich der neuesten Rechtschreibung	339
Deutsch in den Ostseeprovinzen... 197		Gewinner der Nobelpreise..... 95	
Deutsche in Russland.....	300	Gurgelübungen	158
Illiteraten in Moskau.....	198	Internationaler Schülerbriefwechsel	94
Lehrerinnenelend in Russland..... 93		Juristendeutsch	301
Schweden und Norwegen.		Klavierunterricht	30
Halbe Unterrichtszeit in Schweden 95		Lehrertraum	198
Höhere Lehranstalten in Schweden 92		Medizinerdeutsch	301
Gemeinsamer Unterricht für Knaben und Mädchen in Bergen..... 300		Morallehre auf Schulheften..... 301	
Schweiz.		Nervosität der Lehrer..... 62	
Neuhof, Erwerb desselben.....	299	O, diese Fremdwörter..... 271	
Zürich, Aufnahmebedingungen für Russinnen an der Universität.... 92		Pariser Volksschulgeographie..... 159	
Serbien.		Patriotismus — nicht Jingoismus.. 184	
Serbische Lehrergehälter.....	95	Pädagogische Aphorismen von Rosegger	186
Türkei.		Pennsylvania Dutch	271
Deutsche Schule in Konstantinopel 299		Plakatpädagogik	93
Süd - Amerika.		Rechtschreibung	339
Argentinien.		Schmidt-Monard, gest..... 95	
Neue Lehrpläne	156	Schreiber rumänischer Gymnasialdirektoren	94
Chili, Verein deutscher Lehrer in Chili	156	Schülerehre	183
Südafrika.		Schule und Leben	159
Lehrerinnen für Südafrika.....	300	Tanzlehrer in Sachsen	300
Japan.		Übertriebene Ängstlichkeit	160
Deutsche Schule in Yokohama..... 158		Verteilung der Sprachen	30, 339
Handelshochschulen in Japan..... 300		Vom geruhigen Leben	62
Japanische Schulverhältnisse..... 197		Was ist Faulheit	94
		Zweierlei neue Rechtschreibungen.. 158	
		Humoristisches aus Schule und Leben.	
		Aus Schülerheften	95, 159
		Die Glocke	30
		Eine Höfliche	95
		Eine französische Schulgeschichte.. 160	
		Die Seidenraupe	30
		Klage eines Vaters	198
		Bücherbesprechungen.	
		Bernhardt, Das Habichtsfräulein, (W. W. F.).....	122
		Bühner, Der Trompeter von Säckingen, (C. G.).....	207

PF
3003
M6
v.5

Monatshefte

PLEASE DO NOT REMOVE
CARDS OR SLIPS FROM THIS POCKET

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY
